

Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]

Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung

Essen : Die Blaue Eule 2002, 261 S. - (Musikpädagogische Forschung; 23)



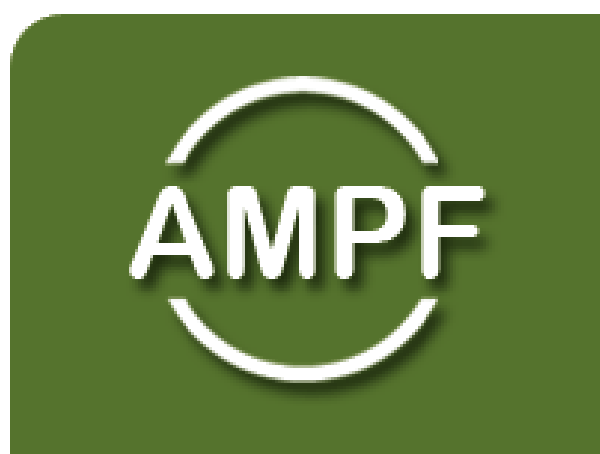
Quellenangabe/ Reference:

Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2002, 261 S. - (Musikpädagogische Forschung; 23) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-88208 - DOI: 10.25656/01:8820

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-88208>

<https://doi.org/10.25656/01:8820>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Themenstellung: Vom 5.-7. Oktober 2001 fand in Regensburg die Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) im Rahmen des Medienkongresses des Deutschen Musikrates statt. Ziel dieser Großveranstaltung mit dem Thema „Musik - Neue Medien - Bildung. Musikalische Treffpunkte zwischen Konzertsaal und Internet“ war es, die neuen Technologien mit ihren musikspezifischen Anwendungsmöglichkeiten durch Vorträge, Ausstellungen, Podiumsdiskussionen und Workshops vorzustellen. Mit dem Einsatz neuer Computertechnologien im Unterricht befassten sich die AMPF-Beiträge. Die Aktualität des Tagungsthemas liegt auf der Hand: Neue Computertechnologien haben die Anwendungsmöglichkeiten von Musik gegenüber den herkömmlichen auditiven und audio-visuellen Medien beträchtlich erweitert. Als multimediale Werkzeuge fügen sie Bilder, Videos, Klänge, Noten und Texte zu einem interaktiven Verbund zusammen. Technische Veränderungen dieses Ausmaßes, die neue Formen des individuellen Umgangs mit Musik ermöglichen und das Musikleben maßgeblich verändern, fordern pädagogische Überlegungen geradezu heraus. Der vorliegende Tagungsband kann einen Einblick in die derzeitige musikpädagogische Forschungslage gewähren. Wie üblich sind auch freie Forschungsbeiträge abgedruckt.

Der Herausgeber: Rudolf-Dieter Kraemer, geb. 1945. Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt), der Musikhochschule (Viola, Kammermusik) und der Universität des Saarlandes (Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Philosophie); Schuldienst; 1970 Wiss. Assistent an der Pädagogischen Hochschule des Saarlandes; Promotion 1975; 1978 Professor für Musikpädagogik an der Musikhochschule Detmold, seit 1985 an der Universität Augsburg. Herausgeber der Reihe „Forum Musikpädagogik“, Initiator und Mitherausgeber der Reihe „Musikpädagogische Forschungsberichte“ beim Wißner-Verlag Augsburg. Vorstandsmitglied des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) von 1986-1992 und 1995-2001.

Rudolf-Dieter Kraemer
(Hrsg.)

Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung

Inhalt

Vorwort	7
Beiträge zum Tagungsthema	
<i>Klaus Mainzer</i> Leben in der Wissensgesellschaft	13
<i>Norbert Schläbitz</i> The „winAmp“ takes it all - Zeit nehmen für einen zeitgemäßen Musikunterricht	27
<i>Matthias Flämig</i> Warum lächelt Britney Spears? - Multimedia als Chance zur Vermittlung ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht	73
<i>Christian Harnischmacher</i> Verbessert Sehen das Hören? - Eine experimentelle Studie zum Einfluss der Nutzung von computergestützter Visualisierung auf die Melodiewahrnehmung und das Benennen von Tonhöhenrichtungen	97
<i>Michael Pabst-Krueger</i> Musikunterricht über das Internet - Synchrones Lernen über www.musikstunde-online.de	115
<i>Josef Kloppenburg</i> Filmmusik und Edutainment - Konzeption, Entwicklung und Erörterung einer interaktiven CD-ROM zur Vermittlung von Filmmusik	127

Freie Forschungsbeiträge

Günter Kleinen & Anja Rosenbrock

Musikpädagogik „von unten“ - Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer/die gute Musiklehrerin 145

Bettina Zimmer

Das Konzept der Lebenswelt - Fluchtpunkt oder Verheißung für die Musikpädagogik? 169

Jörg Langner & Werner Goebel

Was kennzeichnet die Interpretation eines guten Musikers? 193
Die integrierte Analyse von Tempo- und Lautstärkegestaltung und ihre musikpädagogischen Anwendungsperspektiven

Gabriele Hofmann

Lampenfieber - Selbstbild und Selbsterleben 209

Forschungsmethodische Beiträge

Renate Müller

Präsentative Forschungsinstrumente in der Musikforschung: 225
Vom experimentellen Konzert zu MultiMedia

Clemens M. Schlegel

Methoden der vergleichenden Analyse von Musiklehrplänen 245

Vorwort

Vom 5.-7. Oktober 2001 fand in Regensburg die Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) im Rahmen des Medienkongresses des Deutschen Musikrates statt. Ziel dieser Großveranstaltung mit dem Thema „Musik - Neue Medien - Bildung. Musikalische Treffpunkte zwischen Konzertsaal und Internet“ war es, die neuen Technologien mit ihren musikspezifischen Anwendungsmöglichkeiten durch Vorträge, Ausstellungen, Podiumsdiskussionen und Workshops vorzustellen. Zum Rahmenprogramm gehörten interessante multimediale Aufführungen mit den Regensburger Domspatzen, mit dem Ensemble musica viva Bayreuth, dem Neuen Kammerchor der Kirchenmusikschule Regensburg und den Instrumentalisten des Von-Müller-Gymnasiums sowie des Musikgymnasiums der Regensburger Domspatzen. Kooperationspartner der Veranstaltung des Deutschen Musikrates in Zusammenarbeit mit der Stadt Regensburg waren das „Infoschul-II“ Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie der „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung“.

Die Aktualität des AMPF-Tagungsthemas „MULTIMEDIA als Gegenstand musikpädagogischer Forschung“ liegt auf der Hand: Der Einsatz neuer Computertechnologien hat die Anwendungsmöglichkeiten von Musik gegenüber den herkömmlichen auditiven und audio-visuellen Medien beträchtlich erweitert. Als multimediale Werkzeuge fügen sie Bilder, Videos, Klänge, Noten und Texte zu einem interaktiven Verbund zusammen. Computer erlauben unterschiedlichste Musikanwendungen: Sie werden eingesetzt bei der Musikproduktion; sie dienen als Musikinstrument, Kompositions-, Notations-, Katalogisierungs- und Bearbeitungswerkzeug, finden Verwendung als Informationsquelle, Spiel-, Simulations- und Trainingsgerät. Auf CD-ROM-Laufwerken können CDs mit kompletten Textdateien, Wörterbüchern, Sound-Bibliotheken, aber auch Musikstücken, MIDI-Daten und bewegten Bildern, die miteinander zu verknüpfen sind, abgespielt werden. Das Internet dient zur Information und Dokumentation, zur Präsentation und Unterhaltung, zur Befriedigung der Neugierde und der technischen Kompetenz, zur Interaktion und Pflege von Kontakten.

Technische Veränderungen dieses Ausmaßes, die neue Formen des individuellen Umgangs mit Musik ermöglichen und das Musikleben maßgeblich verändern, fordern pädagogische Überlegungen geradezu heraus: Aus medienpädagogischer Sicht interessieren nicht so sehr die technischen Apparate, sondern vielmehr die Menschen, die mit den neuen Medien ihr Leben gestalten. Informations- und Kommunikationsprozesse werden auf ihre sozialen und kulturellen Folgen hin überprüft. Dabei sind die rechtlichen, ökonomischen, technischen, organisatorischen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Voraussetzungen für medienpädagogisches Handeln sowie die Bedingungen und Strukturen medialer Prägungs- und Lernprozesse in einen systematischen Zusammenhang zu bringen. Aus der Perspektive der Medienerziehung sind erstrebenswerte Ziele zu bestimmen und pädagogisch angemessene Maßnahmen zu definieren, um diese Ziele zu erreichen. Aus didaktischer Sicht ist zu klären, wie ein fachkompetenter und kritischer Umgang mit den verschiedenen neuen Medien gewährleistet werden kann.

Technologien können die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern im Musikunterricht nicht ersetzen, aber die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sinnvoll unterstützen und spezifische, motivierende Formen der Aneignung von Musik anbieten. In den letzten Jahren sind zahlreiche Einsatzfelder erschlossen worden: Sie reichen von der Nutzung des Internets, der Anwendung musiktheoretischer Lernprogramme über Kompositionsarbeiten bis hin zum Musizieren mit Hilfe neuer Verfahren. Als Arbeitshilfe in der Hand des Lehrers sind die neuen Technologien unverzichtbar geworden (Notendruck, Arbeitsblätter, Erstellen eigener CDs, Visualisierung musikalischer Sachverhalte, multimedialer Unterrichtseinsatz, Arrangements, Playback- und Aufnahmeverfahren). Solche Entwicklungen bleiben nicht ohne Konsequenzen für den Musikunterricht. Sie betreffen das Selbstverständnis, die Definition neuer Inhalte und die veränderte Rollenverteilung in der Lehrer-Schüler-Beziehung mit den Folgen für Aus- und Fortbildung.

Angesichts der Aktualität des Themas war zu erwarten, dass der Informationsbedarf hinsichtlich der neuen technischen Einsatzmöglichkeiten im Musikunterricht noch sehr groß ist und es bislang nur wenige aussagekräftige wissenschaftliche Arbeiten zum Themenfeld gibt. Der vorliegende Tagungsband kann einen Einblick in die derzeitige Forschungslage gewähren. Wie üblich sind auch freie Forschungsbeiträge abgedruckt.

Dank sagen möchte ich besonders Herrn Prof. Gyula Racz und der Geschäftsführerin des AMPF, Frau Dr. Carla Ullrich für die gute Zusammenarbeit und Vorbereitung der Tagung; Herrn Prof. Dr. Bernd Hofmann mit seinen Mitarbeitern und Studierenden für die reibungslose Organisation vor Ort und Herrn Ministerialrat Dr. Dirk Hewig für die großzügige Unterstützung der Tagung seitens des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst.

Rudolf-Dieter Kraemer

KLAUS MAINZER

Leben in der Wissensgesellschaft¹

Computergestützte Informations- und Kommunikationsnetze sind die treibenden Kräfte einer Entwicklung zur Wissensgesellschaft. Sie erzeugen virtuelle Netzwelten, in denen wir unser Wissen speichern, Innovationen planen, Geschäfte tätigen, Kunst und Unterhaltung suchen. Wie verändern sich dadurch Forschung und Lehre in Technik, Natur-, Wirtschafts-, Sozial- und Kulturwissenschaften? Kann das Wissensmanagement in Computernetzen aus Evolutionsstrategien lernen? Wissensmanagement in komplexen Netzen bedarf der Hilfe autonomer, mobiler und intelligenter Softwareagenten. Ethisches Ziel des Wissensmanagement in virtuellen Netzwelten bleibt eine humane Dienstleistung für die Wissensgesellschaft.

Auf dem Weg zur Wissensgesellschaft

Die modernen Computer-, Telekommunikations- und Medientechnologien (*Multimedia*) führen zu grundlegenden Veränderungen unserer Arbeits- und Lebenswelt. Die Rede ist von Teleworking, Telebanking und Teleshopping in virtuellen Märkten, Firmen, Banken und Kaufhäusern, die nur in weltweiten Computer-, Informations- und Kommunikationsnetzen existieren und Raum und Zeit überwinden. ‚Virtuelle Realität‘ ist bereits ein intensives Forschungsgebiet der Informatik, in dem computererzeugte Szenarien der Natur, Technik und Medizin anschaulich erfahrbar werden. Mit Internet und World Wide Web leben und arbeiten wir bereits in virtuellen Netzwelten, in denen wir unser Wissen speichern, Innovationen planen, Geschäfte tätigen und Entspannung und Unterhaltung suchen.

Die moderne Wissensgesellschaft scheint sich zunehmend wie ein globales Gehirn zu entwickeln, dessen Akteure über Computernetze wie Nervenzellen über Nervenetze kommunizieren. Die Computernetze der Wissensgesellschaft erzeugen eine virtuelle Realität, die an die Vorstellungen und Gedanken

1 Erschienen in: Glanzlichter der Wissenschaft - Ein Almanach (Hrsg. Deutscher Hochschulverband) Lucius-Verlag: Stuttgart 2000, S. 133-142

biologischer Gehirne erinnert. Mit Blick auf die biologische Evolution sprechen einige bereits von einem neuen Superorganismus, in dem technische Artefakte über Computernetze mit Menschen und ihren Gehirnen zusammenwachsen.

Tatsächlich sind Menschen aber anders als Nervenzellen. Menschen haben Bewusstsein und Gefühle, sie planen und denken, Zellen nicht. Allerdings gibt es auch Gemeinsamkeiten. Die komplexen Kommunikationsnetze können in der Wissensgesellschaft ebenso wenig von einzelnen Menschen kontrolliert werden wie im Gehirn von einzelnen Zellen. Wissensmanagement ist ein zentrales Problem der Wissensgesellschaft wie die Koordination von Nervensignalen in komplexen Nervennetzen. Daher werden autonome und in einem gewissen Maß intelligente Agenten eingesetzt, die als Softwaremodule oder Roboter menschliche Akteure bei der Problemlösung in der Wissensgesellschaft unterstützen sollen. Sie ergänzen, koordinieren und vernetzen die intelligenten Funktionen, die bereits in der Informationsverarbeitung unserer technischen Geräte und Anlagen stecken - vom Auto über Telefon bis zu Bibliotheken, Versandhäusern und Fabrikanlagen. Nach der ‚Künstlichen Intelligenz‘ eines Computers wird in der Informatik nun über die ‚Verteilte Künstliche Intelligenz‘ (engl. Distributed Artificial Intelligence) von Computernetzen nachgedacht.

Informations- und Kommunikationstechnik als fachübergreifende Aufgabe

Traditionell verstand sich die *Informatik* als diejenige Wissenschaft, die sich mit der Hardware und Software des Computers als programmgesteuerter Rechenmaschine beschäftigte. Bereits in ihrer Frühphase bei Konrad Zuse und Alan Turing zeigte sich der interdisziplinäre Zuschnitt der Informatik, in der sich ingenieurwissenschaftliches Arbeiten mit logisch-mathematischen Methoden verband. Heute reichen die Themen der Informatik von Datenstrukturen, Wissensrepräsentationen, Algorithmen, Programmen, Softwarewerkzeugen, Datenbanken, Informationssystemen, Softwaresystemen zur Steuerung von Geräten, Anlagen und Prozessen bis zur Unterstützung menschlicher Fähigkeiten in der künstlichen Intelligenz, dem Management komplexer Kommunikationsnetze mit verteilter künstlicher Intelligenz und der Simulation komplexer Prozesse von Natur und Technik, Wirtschaft und Gesellschaft in Robotik und virtueller Realität. Damit ist Informatik heute mit nahezu allen

Wissenschaften verbunden und eine interdisziplinäre Wissenschaft par excellence. Sie sitzt buchstäblich wie die Spinne in den komplexen Informations- und Kommunikationsnetzen der modernen Wissensgesellschaft. Diese Verbindung mit dem Wissen und den Methoden nahezu aller Wissenschaften schließt an die ältere Tradition der *Philosophie* an. Im Unterschied zur Philosophie geht es in der Informatik immer auch um die technisch-maschinelle Umsetzung des Wissens. Die uralten Fragen der Philosophie seit Platons Zeiten „Was ist Wissen, wie gehen wir damit um und wie wenden wir es an?“ zielen auf das Zentrum der Wissensgesellschaft.

Informatik verändert und ergänzt Methoden und Problemlösungen in den Einzelwissenschaften. Sie wird umgekehrt aber auch von Themen und Denkweisen der Einzelwissenschaften beeinflusst. Bemerkenswert ist heute die Dominanz der Wissenschaften vom Leben. In Forschungsrichtungen wie Bioinformatik und ‚*Künstliches Leben*‘ (engl. ‚Artificial Life‘) wird darüber nachgedacht, welche Anleihen aus der belebten Natur von der molekularen Ebene über die kognitiven Leistungen des Gehirns bis zur ökologischen Interaktion von Populationen neue Architekturen oder Prinzipien für die Entwicklung von Hardware- und Softwareprodukten versprechen. Der Einfluss auf die Geistes- und Sozialwissenschaften reicht von der Philosophie, Psychologie, Sprach- und Kognitionswissenschaft bis zu Ökonomie und Soziologie. Es geht um die Entwicklung intelligenter Verfahren der Wissensdarstellung und Wissensverarbeitung beim maschinellen Lernen ebenso wie um Erkenntnisse für die Gestaltung von Mensch-Maschine-Schnittstellen und die sozial verträgliche Einbettung von Informationssystemen in die Arbeits- und Lebenswelt.

Wissensverarbeitung in virtuellen Netzwelten

Wie zeichnet sich Wissen gegenüber Information, Nachrichten und Daten aus? Das menschliche Gehirn codiert und decodiert nicht nur Zeichen und Daten bei der Nachrichtenübertragung („Syntax“), sondern bezieht sie auch auf Kontexte des Senders und Empfängers und verleiht ihnen dadurch Informationswert. Vernetzen und gewichten wir Informationen, um damit Probleme lösen und Handlungen planen zu können, sprechen wir von Wissen. So lassen sich aus einem Zeichenvorrat wie z. B. den Ziffern „1“, „8“, „1“ nach syntaktischen Regeln Daten wie z. B. die Zahl 1,81 erzeugen, die im Kontext des Devisenkurses zu einer Information wie z. B. \$1 = DM 1,81 für einen Reisenden wird. Vernetzen wir diese Information mit den Gesetzen des Devisenmarkts,

so erhalten wir ökonomisches Wissen, um z. B. bei einem Geschäftsabschluss in USA erfolgreich handeln zu können.

Die Maschinensprache eines Computers mit ihren binären Codes für Daten und Maschinenbefehlen ist der Technik des Computers mit seinen binären Schalterzuständen angepasst. Auch im Zentralnervensystem wird Nachrichtenübertragung binär in Aktionspotentialen codiert. Mit maschineller Wissensverarbeitung (Knowledge Processing) wird eine „menschennahe“ symbolische Darstellungsform von Wissen bezeichnet, die Symbole und Strukturen der Logik und natürlichen Sprachen benutzt (KI-Sprachen). Sie wird durch Transformationsprogramme (Compiler, Interpreter) in „maschinennahe“ numerisch-algorithmische Sprachen übersetzt, die durch Maschinenbefehle die Datenverarbeitung des Computers steuern.

Die moderne Wissensgesellschaft scheint sich zunehmend wie ein globales Gehirn zu entwickeln, dessen Akteure über Computernetze wie Nervenzellen über Nervennetze kommunizieren. Grundlage ist eine Netzkommunikation, die im OSI (Open System Interconnection)-Schichtungsmodell auf verschiedenen Stufen von der am Nutzer orientierten Anwendung bis zur technischen Bitübertragung stattfindet. Nachrichten werden also wieder von einem Sender codiert, im Binärcode über ein Netz geschickt und von einem Empfänger über mehrere Stufen decodiert. Grundlage ist ein Client/Server-Modell mit protokollarisch festgelegtem Kommunikationsmanagement für jede Schicht.

Die Leistungen von Computernetzen von der Daten- und Informationsverarbeitung bis zu Kommunikation, Visualisierung und virtueller Realität wären nicht möglich ohne neue Entwicklungen moderner Softwaretechnik. Gemeint ist die Tendenz vom maschinennahen zum objektorientierten Programmieren, von prozeduralen Sprachen wie C zu *objektorientierten Sprachen* wie C++ und Java. Java erlaubt Programme für alle möglichen Computer- und Betriebssysteme, die im Internet zu einer virtuellen Java-Maschine zusammengeschlossen sind. Damit ist Java auf dem besten Weg zu einer *universellen Netzsprache unserer Informations- und Wissensverarbeitung* im World Wide Web.

Virtuelle Netzwelten verändern die Naturwissenschaft

Die virtuellen Netzwelten, so ist meine These, verändern die Wissenschaften und führen zu neuem fachübergreifenden Querschnittswissen. In der Naturwissenschaft erzeugen sie eine *virtuelle Natur*, um die Beobachtung der Natur

durch Visualisierung und Simulation möglicher Szenarien zu erweitern. Traditionelle Forschungsformen der Naturwissenschaften wie Experimente und mathematische Gleichungen werden durch Computerexperimente und Computermodelle ergänzt. Computerexperimente werden sogar in der reinen *Mathematik* bei der Problem-, Beweis- und Lösungsfindung eingesetzt. Komplexe geometrische Strukturen werden durch computergestützte Visualisierung anschaulich und in Computernetzen interaktiv erfahrbar. Voraussetzung sind objektorientierte Netzsprachen wie Java und VRML (*Virtual Reality Modelling Language*), um virtuelle mathematische Objekte in einem virtuellen Labor weltweit anbieten zu können.

In der *Physik* gibt es Computermodelle *kosmischer Szenarien* - vom virtuellen Galaxien-crash bis zu virtuellen schwarzen Löchern. Die *Quantenwelt* wird in Computermodellen nicht nur bildhaft erfahrbar, sondern ermöglicht auch *Quantencomputer per Quanteninformation* mit Steigerung der Rechenleistungen. Parallelrechner und Supercomputer erlauben bereits Computersimulationen *komplexer Strömungsdynamik* und *Materialstrukturen*. In Computernetzen arbeiten Wissenschaftler an verschiedenen Orten an gemeinsamen virtuellen Modellen. Abstrakte Datenstrukturen, die vorher nur analytisch durch nichtlineare Differentialgleichungen oder in numerischen Approximationen zugänglich waren, werden in Computermodellen unmittelbar sichtbar und inspirieren die Kreativität der Forscher. Von besonderer Aktualität sind Computermodelle der *globalen Klimaentwicklung*, die Informationsauswertungen in weltweiten Computernetzen voraussetzen.

In der *Chemie* können komplexe Molekülstrukturen durch CAMD (Computer Aided Molecular Design)-Verfahren anschaulich visualisiert und im Computernetz als Bausteine der Forschung zur Verfügung gestellt werden. In *Biochemie* und *Molekularbiologie* treten komplexe Systeme und Datenmassen auf, die zunehmend nur noch mit den computergestützten Methoden der *Bioinformatik* bewältigt werden können. Dabei geht es nicht nur um Visualisierungen im Computernetz. Bereits John von Neumann bewies in den 50er Jahren, dass *zelluläre Automaten* unter bestimmten Voraussetzungen in der Lage sind, einzelne *Lebenskriterien* wie z. B. die Selbstreproduktion zu realisieren. Mit zellulären Automaten und genetischen Algorithmen lassen sich tatsächlich wesentliche Aspekte der Evolution erfassen.

In der *virtuellen Medizin* eröffnen interaktive 3D-Grafiken des menschlichen Organismus neue Möglichkeiten der medizinischen Ausbildung, aber auch der

Diagnose und Therapieplanung. Der ‚*virtuelle Patient*‘ bleibt natürlich eine visuelle Projektion im medizinischen Informationsraum und ersetzt nicht den kranken Menschen. In der *Telemedizin* wird der virtuelle Patient im Internet verfügbar. In der Technik gehören virtuelle Modelle längst zur Entwicklungsplanung - vom Flugzeug und Automodell bis zu neuen Materialien und Medikamenten. Im Computernetz können *virtuelle Prototypen* von weltweit kooperierenden Forschungsteams realisiert werden.

Virtuelle Netzwelten verändern die Wirtschaft

Im Zeitalter der Globalisierung ist das Thema der ‚*virtuellen Gesellschaft*‘ in aller Munde. Mit ihren technischen Informations- und Kommunikationsnetzen entwickelt die menschliche Gesellschaft neue Formen kollektiven Wissens und virtueller Erlebniswelten. In der traditionellen Industriegesellschaft bestimmten Rohstoffe, Fabriken, Waren und Märkte den Wirtschaftsprozess. In einem Unternehmen musste die physische Wertschöpfungskette von der Innovation über Produktionsabläufe und Marketing bis zum Verkauf und Kunden effektiv gestaltet werden. Mit Hilfe leistungsstarker Computer- und Informationssysteme lassen sich die komplexen Organisations-, Beschaffungs- und Verteilungsprobleme nicht nur besser überschauen, sondern die Informationsverarbeitung dieses Wissens erzeugt auch einen zusätzlichen Wert. Beispiele sind Auto- und Flugzeugunternehmen, die ihre Produktionsentwicklung an virtuellen Prototypen in Computernetzen mit weltweit verstreuten Konstrukteuren und Marketingexperten betreiben.

Softwarehäuser, Direct Marketeers, Finanzdienstleister und Versicherer kommunizieren mit ihren Kunden im Netz und schaffen mit ihren Datenbanken immer neue Produkte und Leistungen. In der Wissensgesellschaft sind die physischen Wertschöpfungsketten zusätzlich mit virtuellen Wertschöpfungsketten vernetzt. Knowhow und Beratung werden als Wissensprodukte im Netz angeboten. Im Electronic Commerce werden Anbahnung, Aushandlung und Abwicklung von Geschäftstransaktionen virtuell realisiert. Im Wirtschaftsleben der Wissensgesellschaft werden Teleworking, Telebanking und Teleshopping alltäglich sein.

Virtuelle Netzwelten verändern die Kultur

Computer- und Informationstechnologien werden nach der gesprochenen und gedruckten Sprache zur neuen Kulturtechnik der Wissensgesellschaft. Die klassische Kulturtechnik des Buches prägte die traditionelle Rolle vom ‚aktiven‘ (schreibenden) Autor und ‚passiven‘ (rezeptiven) Leser. Es entstand der Buchgelehrte, dessen Sätze Zeile für Zeile (‚linear‘) auf Seiten abgedruckt und nacheinander (‚sequentiell‘) in einem Buch gebunden werden. Arbeit am Text ist aber tatsächlich nichtlinear und nichtsequentiell, d. h., Namen und Begriffe werden in anderen Büchern nachgeschlagen, die wiederum auf andere Texte verweisen und mit Bildern, Quellenangaben, Interpretationen und vielen anderen Kontexten verbunden werden. Ein computergestützter *Hypertext* trägt dieser Arbeitsweise Rechnung. Er löst einen Text in ein Netzwerk von Knoten auf, die Informationen durch statische und dynamische Medien darstellen und illustrieren. Der Leser navigiert selbst nach seinem Wissen und seinen Interessen durch den Hypertext und kann ihn aktiv erweitern und verändern. Die Gutenberg-Galaxis mit ihren klassischen Bibliotheken scheint sich im World Wide Web aufzulösen. Objektorientierte Programmiersprachen wie Java liefern dazu die Rahmenbedingungen.

Virtuelle Netzwelten als Herausforderung der Geisteswissenschaften

Damit verändern sich auch Arbeitsmethoden in den Geisteswissenschaften. Bereits im Personal Computer (PC) lässt sich Wissen über Sprache, Literatur und Geschichte als computergestützter Hypertext multimedial erschließen. Der Sprach-, Literatur- oder Kulturwissenschaftler navigiert nach seinen Forschungsinteressen durch einen weltweiten Informationsraum, dessen Daten-, Ton- und Videodokumente durch Hyperlinks verbunden sind. Multimedia-Datenbanksysteme und virtuelle Bibliotheken erlauben im Netz navigierenden Zugriff auf gespeichertes Bildmaterial und bildinhaltliche Recherchen.

In den Computernetzen der Wissensgesellschaft werden also neue *Zusatzqualifikationen von Geisteswissenschaftlern* erforderlich. Als Kernfelder lassen sich Netzqualifikationen nennen, die nach Neigung und Begabung mit der klassischen Ausbildung in z. B. Sprachwissenschaft, Geschichte oder Philosophie kombiniert werden. Gemeint sind die Bereiche Konzeption, Gestaltung, Illustration, Programmierung, Produktionsmanagement etc. bei der Hypertext-Herstellung. Um ein entsprechendes virtuelles Projekt realisieren zu können,

sind solche Qualifikationen in Teams zu vereinigen. Mit den Computer- und Informationstechnologien wird die Teamarbeit auch in den Geisteswissenschaften einziehen.

Visualisierung und *Virtualisierung* der Erlebniswelt verändern auch die künstlerische Arbeit. Traditionell wurden handgemachte Bilder als visuelles Darstellungs- und Ausdrucksmittel der Kunst verwendet. Mit der Medientechnologie im Internet eröffnen sich neue Interaktionsmöglichkeiten der Kunst mit einem weltweiten Publikum. Telepräsenz und Cyberspace ermöglichen es Künstlern und Publikum, sich in einem Daten- und Informationsprogramm zu treffen und miteinander zu kommunizieren. Virtuelle Kunstwerke entstehen, die nur in Computer- und Kommunikationsnetzen existieren und Raum und Zeit überwinden. Auch in der Kunst geht es nicht um die Ersetzung menschlicher Kreativität, sondern um das Ausloten der Möglichkeiten, die Computernetze anbieten.

Wissensmanagement mit virtuellen Agenten

Die Daten- und Informationsflut in diesen Netzwelten kann allerdings von einem einzelnen Nutzer nicht mehr bewältigt werden. Konventionelle *Suchmaschinen* reichen nicht aus, um aus den Daten- und Informationsmassen das *Wissen* herauszufiltern, das für Problemlösungen und Handlungsentscheidungen notwendig ist. Zur Unterstützung werden mehr oder weniger anpassungs- und lernfähige Softwareprogramme (*Agenten*) eingesetzt, die selbständig (*autonom*) sich Wünschen und Zielen des menschlichen Nutzers z. B. bei der Auswahl von Netzinformationen anpassen. Da diese virtuellen Agenten mit simulierten Eigenschaften lebender Systeme ausgestattet werden, verbindet sich an dieser Stelle die Forschungsrichtung der *Verteilten Künstlichen Intelligenz* mit *Künstlichem Leben*. Analog zur *virtuellen Evolution* einer Automatenpopulation könnte eine *Population von Softwareagenten* ihre Fitnessgrade verbessern oder selektiert werden, je nachdem wie erfolgreich sie die gestellten Aufgaben löst oder sich einer ständig verändernden Netzumwelt anpassen kann.

Virtuelle Agenten können *stationär* am Arbeitsplatz des menschlichen Nutzers wie persönliche Assistenten wirken und selbständig z. B. die E-Mail nach den gelernten Nutzerwünschen auswählen. Sie können aber auch als *mobile Agenten* ins World Wide Web geschickt werden, um an verschiedenen Orten selbst-

ständig z. B. Informationsrecherchen vorzunehmen. Ein praktischer Vorteil mobiler Agenten ist die Minimierung von Online-Zeit und damit von Kosten. Als ‚geklonte‘ Softwarewesen können sie zudem in beliebiger Vielzahl an verschiedenen Orten gleichzeitig arbeiten.

In einem offenen *elektronischen Dienstleistungsmarkt* können auch stationäre mit mobilen Agenten verbunden werden. Der Anbieter einer Dienstleistung (z. B. Datenbank) stellt einen stationären Agenten quasi wie einen elektronischen Bibliothekar zur Verfügung, der auf die Wünsche des geschickten mobilen Agenten eingeht. Der mobile Agent könnte z. B. bei erfolgloser Suche nach einer bestimmten Information vor Ort selbständig entscheiden, eine damit zusammenhängende Information zu suchen, auf die ihn vielleicht der Anbieteragent aufmerksam gemacht hat. Die Reaktionen und Kommunikationen der Agenten erfolgen häufig in der *Programmiersprache Java*. Mit wachsender Komplexität der Computer- und Kommunikationssysteme werden *virtuelle Agenten* für das *Wissensmanagement* ebenso unverzichtbar sein wie mikrobiologische Organismen für die Lebensfähigkeit des menschlichen Körpers. Bei ungelösten Sicherheitsproblemen könnten sie sich leider auch als gefährliche Computerviren verselbständigen.

Je nach Aufgabenstellung sind virtuelle Agenten unterschiedlich *spezialisiert*. Neben den persönlichen elektronischen Assistenten, die sich autonom den veränderten Wünschen der Nutzer anpassen, wird es Netzagenten geben, die in den heterogenen Multimedia-Systemen des Netzes (Datenbanken, Textsysteme, Grafiksysteme etc.) Informationen sammeln. *Wissensagenten* werden sie filtern und integrieren, andere weiterleiten und speichern. *Sicherheitsagenten* im Sinne eines *virtuellen Immunsystems* werden System und Information schützen. Prinzipiell könnten virtuelle Agenten mit einer Skala von mehr oder weniger starken Fähigkeiten ausgestattet werden. In der bisher realisierten *schwachen Agententechnologie* entscheiden stationäre oder mobile Softwareprogramme autonom über vorgegebene Ziele, reagieren auf veränderte Netzsituationen und tauschen Informationen aus. Ein wirtschaftliches Beispiel sind *Investoragenten*, die aufgrund von Entscheidungsregeln über gute oder schlechte Börsennachrichten den An- und Verkauf von Wertpapieren zur Zusammensetzung eines günstigen Portfolio vorschlagen. Diese Agententechnologie lässt sich als Erweiterung *aktiver Datenbanken* verstehen, die bereits autonom mit regelbasierten Programmen durch die Anwendung von Geschäftsregeln (z. B. Benutzungsrechte) über laufende Informationserweiterung oder Informationssicherung entscheiden können.

Virtuelle Dienstleister der Wissensgesellschaft?

Diese Leistungen von Multiagentensystemen wären wiederum nicht möglich ohne neue Entwicklungen moderner Softwaretechnik. Agenten und ihre Module werden in *objektorientierten Programmiersprachen* als *Softwareklassen* mit *Attributen* und *Methoden* entworfen. Solche Klassen bilden die Baupläne, um konkrete Agenten für spezifische Aufgaben als Softwareobjekte im Netz zu erzeugen. Bemerkenswert ist die Sprache, mit der Agenten untereinander kommunizieren. Sie beruht nämlich auf der *Sprechakttheorie*, die in der *analytischen Sprachphilosophie* bereits in den 50er und 60er Jahren durch J. L. Austin, J. R. Searle u. a. eingeführt wurde. Danach sind Sprachäußerungen als Handlungen zu verstehen, mit denen insbesondere Absichten (Intentionen) verfolgt werden. In unserer Terminologie geht es also nicht nur um Informationsübertragung, sondern Wissensvermittlung, um handeln und Probleme lösen zu können. Die Agentensprache KQML (*Knowledge Query and Manipulation Language*) baut auf dieser sprachphilosophischen Einsicht auf. KQML-Dialoge zwischen Agenten ermöglichen z. B. einen *agentenbasierten Electronic Commerce*, um Geschäfte im World Wide Web durch Agentenservice anbahnen, beraten und ausführen zu können. Virtuelle Agenten treten z. B. als Wissensbroker auf, um passend spezialisierte Agenten für Problemlösungen an Requester zu vermitteln. Die Rede ist bereits von einer Agentensoziologie („Sozionik“), in der *Kooperations- und Konfliktsituationen* virtueller Multiagentensysteme *spieltheoretisch* untersucht werden.

In einer *starken Agententechnologie* sind virtuelle Agenten *lernfähig* und *flexibel*, verfolgen eigene *Ziele*, verfügen über eine Motivationsstruktur und registrieren ihre Identität. Lernfähigkeit und Flexibilität lässt sich bereits durch *Hybridsysteme* realisieren, die z. B. die Architektur und Lernalgorithmen von neuronalen Netzen mit den flexiblen und unscharfen Klassifikationsregeln von Fuzzy-Systemen verbinden. Aufgrund von Beispielen erlernt dieser *neuronale Fuzzy-Agent* ein Benutzerprofil mit mehr oder weniger unscharfen Präferenzen. Die Entwicklung dieser lernfähigen und flexiblen Hybridagenten ist also durch Gehirnforschung, Neuroinformatik und Psychologie inspiriert. Beim „*Affective Computing*“ werden verstärkende und lähmende Stimuli für erfolgreiche und weniger erfolgreiche Wissensvermittlung eingebaut.

Softwareagenten, die mit solchen neuronalen Netzen ausgestattet sind, schlagen Problemlösungsstrategien ein, die an Menschen erinnern. Wenn ein Suchraum für Lösungen zu groß und unstrukturiert ist, verlässt man sich lieber auf

ein ‚gutes Gefühl‘ (*Intuition*), das mit ähnlichen Entscheidungen in der Erinnerung (Speicher) verbunden wurde. Tatsächlich vertrauen menschliche Experten mehr auf die Intuition als auf regelbasiertes Wissen. *Softwareagenten mit emotionaler Intelligenz* würden erfolgreicher durch das World Wide Web navigieren. Zur Jahrtausendwende ist klar: *Bio- und Humanwissenschaften werden mit der Informations- und Kommunikationstechnik zusammenwachsen*. Technische Informations- und Wissensverarbeitung wird sich an der Evolution des Menschen orientieren, um das Interface von Mensch und virtuellen Dienstleistungssystemen zu optimieren.

Wissensgesellschaft und Globalisierung

Globalisierung der Wissensgesellschaft führt zum Wettbewerb der Standorte um die besseren Industrien, Zukunftssicherung und Lebensqualität. Der Hintergrund sind wieder computergestützte Informations- und Kommunikationsnetze, die einen Just-in-time-Vergleich der Vor- und Nachteile länderübergreifend möglich machen. Standorte sind durch Menschen mit ihrer Ausbildung, ihrem Know-how, ihrer Lebens- und Berufseinstellung, durch Bauten, Anlagen und Maschinen, durch Verwaltungen und Organisationen und nicht zuletzt durch politische Rahmenbedingungen bestimmt. Dabei sind mobile von immobilen Standortfaktoren zu unterscheiden. Im Industriezeitalter galten die meisten Standortfaktoren als immobil. Bauten, Anlagen, Maschinen und weitgehend auch Menschen konnten nicht verpflanzt werden. Entscheidend waren immobile Standortfaktoren wie geografische und klimatische Bedingungen und vor allem Rohstoffe und Produktionsfaktoren vor Ort.

In der Wissensgesellschaft schaffen globale Computer- und Kommunikationssysteme die technische Voraussetzung, dass immer mehr Standortfaktoren mobil und kostengünstiger werden. Information und Wissen als zentrale Produkte und Produktionsfaktoren sind mobile Standortfaktoren. Ihre Transportkosten werden mit der rasanten technischen Evolution der Informationsnetze immer billiger. Wissen muss nicht wie Stahl von standortgebundenen Anlagen und Menschen abgebaut, verarbeitet, gelagert und vertrieben werden. Der Geist wehte schon immer, wie er will, wo er will und wann er will. Computernetze und Kommunikationssysteme machen aus dieser Weisheit eine wirtschaftlich messbare Wertschöpfung. Der Markt wird zum Entdeckungsverfahren für günstige Standorte, die sich in den weltweiten Kommunikationsnetzen wie in einem globalen Dorf („Global Village“) blitzschnell ‚herumsprechen‘.

Der Wettbewerb der Standorte wird also durch Computer- und Informationsnetze noch verschärft.

Wenn ein Standort und eine Region in der Wissensgesellschaft überleben wollen, müssen sie mobile Standortfaktoren anziehen. Sie müssen buchstäblich zu Attraktoren in der nichtlinearen Globalisierungsdynamik werden. Auf der Suche nach attraktiven Renditen bei geringem Risiko schwirren Innovationen, Wissen und Kapital in den globalen Kommunikations- und Informationsnetzen. Welcher Standort vermag sie einzufangen und nachhaltig zu binden?

Netzqualifikationen in der globalisierten Wissensgesellschaft

Bei der Wertschöpfung der Wissensgesellschaft geht es aber letztendlich nicht um die Computernetze selber, sondern um das Wissen und Know-how, das in diesen Netzen entwickelt wird und sie erst möglich macht. Es geht also um den Ideenproduzenten ‚Mensch‘. Auch hier boomen die Märkte. Konzerne der Informations- und Kommunikationstechnik (IuK) saugen buchstäblich die Absolventen der IuK-Technologien aus den Universitätszentren ab. Der ‚Rohstoff Geist‘ von z. B. Informatikstudenten ist aber wenigstens in Deutschland mittlerweile ein knappes Gut.

Wie in diesem Beitrag deutlich wurde, wird heute das Denkenkönnen in komplexen dynamischen und algorithmischen Systemen verlangt. Projektorientierte und fachübergreifende Modellierungen setzen ein gründliches Basiswissen systemischen Arbeitens voraus. Das würde sich als Ausbildungsvorteil in der globalisierten Wissensgesellschaft erweisen. Der angebliche deutsche Hang zur Gründlichkeit hätte dann nichts mehr mit der im 19. Jahrhundert belächelten Lufthoheit der deutschen Philosophen über den Wolken zu tun, sondern mit einer Fähigkeit, die sich als Wertschöpfung auszahlt.

Diese Fähigkeit zum systemischen Denken und Arbeiten muss auf allen Stufen des Ausbildungs- und Bildungssystems eingeübt werden. Im Zeitalter von Vernetzung und Globalisierung sind die Ziele der Aus- und Weiterbildung eindeutig: Verstehen der Grundlagen und Methoden zusammen mit einer Förderung fachübergreifender und vernetzter Problemlösungen. Diese Ziele müssen bereits auf der Schule umgesetzt werden. Vernetzung und Querverbindung schulischer Fächer erfordern keinen zusätzlichen Unterricht, sondern die Betonung fachübergreifender Methoden und Zusammenhänge im bestehenden Fächerkanon. Damit werden Lernende wie selbstverständlich darauf vorberei-

tet, dass Zusatzqualifikationen in Computer-, Informations- und Kommunikationstechnologien eine Schlüsselrolle in einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft spielen.

Das Leben in virtuellen Netzwelten will gelernt sein. In der digitalen Globalisierung könnten sich virtuelle Netzwelten herausbilden, deren Eigendynamik trotz Einsatz von virtuellen Wissensagenten nicht mehr beherrschbar ist. Wissensmanagement in Computernetzen erfordert nicht nur technische Kompetenz. Wir Menschen müssen nach wie vor *strategisch die Ziele* vorgeben, auf die sich unsere Informations-, Wissens- und Kommunikationsnetze hin entwickeln sollen. In Zukunft unangefochten gefragt bleiben daher klassische Fähigkeiten der *sozialen, sprachlichen und kommunikativen Kompetenz*, die vom Computer nur teilweise übernommen werden können. Diese klassischen Kompetenzen verbunden mit technischem Know-how in Multimedia, Informations- und Kommunikationsnetzen eröffnen zudem neue Berufsmöglichkeiten. Aus der Sicht der Wirtschaft geht es um den *kompetenten Entwickler, Nutzer und Kunden von IuK-Produkten*. Letztlich ist das aber Ausdruck des *mündigen* Bürgers in der Demokratie.

Die Erziehung zum verantwortungsbewussten Umgang mit den Computer- und Informationstechnologien ist die *ethische und rechtliche Herausforderung* einer interdisziplinär orientierten Informatik und Philosophie. Sie zielt darauf ab, *Computernetze als humane Dienstleistung in der Wissensgesellschaft* einzusetzen. Sollte uns diese Verbindung von Wissen, Recht und Ethik gelingen, wären wir am Ende nicht nur Wissende, sondern (im Sinne Platons) Weise. Die *Transformation von Daten zu Information, Wissen und Weisheit* ist eine fachübergreifende Herausforderung in der Wissensgesellschaft.

Bücher des Autors zum Thema

„Computer - Neue Flügel des Geistes?“, DeGruyter 2. Aufl. 1995

„Gehirn, Computer, Komplexität“, Springer 1997

„Thinking in Complexity. The Complex Dynamics of Matter, Mind, and Mankind“,
Springer 3. erweiterte Aufl. 1997 (japan. Übers. 1997, chines. Übers. 1999)

„Computernetze und Virtuelle Realität. Leben in der Wissensgesellschaft“, Springer 1999

„Zeit. Von der Urzeit zur Computerzeit“, C. H. Beck 4. Aufl. 2002 (engl. Übers. 2002)

Prof. Dr. Klaus Mainzer

Universitätsstr. 10

86159 Augsburg

e-mail: klaus.mainzer@phil.uni-augsburg.de

NORBERT SCHLÄBITZ

The „winAmp“ takes it all

Zeit nehmen für einen zeitgemäßen Musikunterricht

*„Il n'y a pas de hors-texte“
(Jacques Derrida)*

Die Musikausbildung an der Hochschule fördert - Ausnahmen bestätigen die Regel - nicht gerade den Umgang mit Neuer (Musik-)Technologie. Im Gegenteil: Zum Teil werden Ressentiments dem Neuen gegenüber gehegt, wo digitales Musikinstrumentarium und das traditionelle Instrumentarium gegeneinander unversöhnlich aufgerechnet werden, anstatt auf das Komplementäre zwischen ihnen abzuheben. Es stellt sich die Frage, ob eine solche Distanz vertretbar ist, ob also Digitaltechnologie eher ein Randphänomen darstellt, das in der Musikausbildung nichts zu suchen hat oder nur graduell zu vertreten ist, oder ob die Musikausbildung nicht der Reformierung bedarf und so den neuen „Instrumenten“ sich umfassend öffnen sollte, damit ein zeitgemäßer Unterricht geleistet werden kann. Und die Überschrift signalisiert, dass ein zeitgemäßer Musikunterricht und eine zeitgemäße Musikausbildung in der Tat nicht in jedem Falle verortet werden (vgl. Nimczik 1998).

Um diese Problematik soll es im Folgenden gehen.

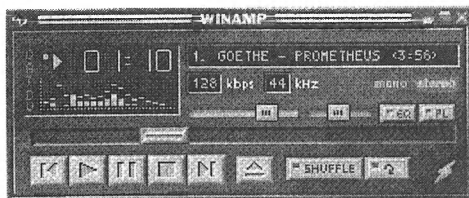
1. Dazu wird in einem ersten Schritt ein kleines, eher unscheinbares Musikprogramm vorgestellt und werden dessen Möglichkeiten graduell ausgelotet. Dass aus dem Unscheinbaren Potenziale für den Musikunterricht erwachsen können, trägt dabei die Ausführungen.
2. Aus den kurz gefassten gesellschaftlichen Bedingungen wird das Lernkonzept des „Lernen lernen“ abgeleitet und vor dem Hintergrund der Musikpädagogik diskutiert.
3. Da dieses Konzept in der öffentlichen Diskussion immer häufiger als leere Floskel prozediert, wird es inhaltlich ausgefüllt und präzisiert.
4. Die Schlüsselqualifikation „Medienkompetenz“ im Bereich Neuer Medien wird dem Konzept des „Lernen lernen“ zugeordnet. Einige Vorbehalte, die gegen den Einsatz Neuer Medien im Musikunterricht

sprechen oder latent wirken, werden aufgenommen und auf ihre Relevanz hin befragt. In diesem Zusammenhang wird auch das „Klassenmusizieren“ nach Notenvorlage problematisiert und zurückgewiesen, da es den gesellschaftlichen Erfordernissen (der Schulung von „Schlüsselkompetenzen“) im wesentlichen Maße zuwiderläuft.

5. Abschließend werden aus dem Horizont gegebener Problemlagen Anregungen formuliert, welcher Grundierung eine zeitgemäße Musikausbildung und ein zeitgemäßer Musikunterricht bedürfen.

Zum Zwecke der Klarheit der Gedanken sind die Ausführungen immer wieder pointiert ausformuliert. Die in den Text eingelassenen „Thesen“ bieten darüber hinaus verdichtende Schlussfolgerungen zum Ausgeführten.

1. <http://www.winamp.com>



Dass der Schallplattenspieler ein Reproduktionsapparat sei, dem haben DJs, Turntablists - wie immer genannt - mit ihrer Kunst des „Mischen“, „Cuttens“, „Scratchen“ längst widersprochen. Seitdem beleben eine neue Instrumentengattung und

ein neuer Typ des Instrumentalisten die Musikwelt. Virtuosität und Fingerfertigkeit sind abverlangt, will man dem Plattenspieler neue, interessante Klangwelten entlocken.

Die Kunst des „DJing“ hat gezeigt, dass der Programmatik von Systemen erfolgreich widersprochen werden kann - und nur aus dem Widerspruch entsteht bekanntlich Kunst, wo ansonsten nur Redundanz und Regeltechnik zu verorten sind.

Auch das Programm „winAmp“ ist zuvorderst Reproduktionstechnik gewesen, bis zu dem Zeitpunkt, als Öffentlichkeitsarbeit den Quellcode jedem zugänglich machte und Programmarbeit angesagt war, die den Widerspruch symbolisch codiert ordnete. Seitdem ist die Funktionsvielfalt enorm gestiegen. Nachdem „winAmp“ zunächst sich am Kassettenrecorder orientierte (und einmal mehr McLuhan bestätigte, der formulierte, dass ein Medium immer ein anderes zum Inhalt habe, sich an dessen Vorbild orientiere, nur um schließlich mit der vorgegebenen Programmatik zu brechen), ließen findige program-

mierkundige User das Präfix dieser „Re“-Produktionstechnik alsbald in den Hintergrund rücken. Fortan firmiert „winAmp“ als Instrument, geeignet zur musikalischen Beziehungstiftung. Zugleich zeigt es Verständnis für die unterschiedlichsten Datenformate und konvertiert gleich in jede Richtung, was es auch für Internet-Flaneure und Sammler in Sachen Musik interessant macht. Es zeigt sich so offen für plattformübergreifende musikalische Beziehungstiftung. Das Programm dient sich so dem Menschen als Prothesenelement an, das menschliche Klangumwelt produktiv gestalten hilft.

Das Gesagte macht „winAmp“, oder es sei zutreffender gesagt: dieses „Instrument“, auch für den Musikunterricht interessant, wo der manipulative Zugriff auf Rauschereignisse gegeben ist.

Der „Rezeption von Musik“ wird im Unterricht einiges Gewicht zugemessen. Dass Rezeption im handelnden Vollzug konzentrierter erfolgt, ist ein pädagogischer Allgemeinplatz und mit „winAmp“ umzusetzen. Eine nicht unerhebliche Anzahl von PlugIns (also von zu integrierenden Programmen mit Zusatzfunktionen) bietet die Gruppe mit Möglichkeiten zur Klangmanipulation, was die „Produktion von Musik“ nahe legt. Da die Qualität von PlugIns, die mit ähnlichen Leistungen aufwarten, stark variiert, sind so Ergebnisse im Vergleich zu überprüfen, können sich bestätigen oder der Revision unterliegen. Von „Produktion“ ist die Rede, und das mag befremden, denn manipuliert werden können nur vorgegebene Musikstücke. Doch sofern Bearbeitungen der Vorlage so weit entfremdet sind, dass sie Unverwechselbarkeit oder Originalität beweisen, ist das Ergebnis ein eigenständig wirkendes Produkt aus einem Schaffensprozess, und der Bezug zur Produktion sieht seine Berechtigung.

Da bislang nur ganz allgemein von Klangmanipulation die Rede war, soll dies konkretisiert werden: So wie Musik entrauscht werden kann mit entsprechenden Programmen, ist es umgekehrt genauso möglich, Musik auf programmatischer Ebene zu verrauschen (PlugIn: *iZotope_Vinyl*), sie mit simulierten Verunreinigungen (Kratzern, Sprüngen u. Ä.) zu versehen. Gespeicherte analoge Musik nimmt im Laufe der Zeit manches hörbare Zeitzeichen auf. Des Weiteren hat jede Zeit ihr auch technisch bestimmtes Klangideal, was Musik, zu unterschiedlicher Zeit aufgenommen, verschieden und unterscheidbar macht. Mit „winAmp“ kann der umgekehrte Weg beschritten werden, indem auf einer virtuellen Ebene eine klangreine Musik in die Vergangenheit verlagert werden kann, sodass sie nicht allein nur durch knisternde Zeitumstände verunreinigt scheint, sondern darüber hinaus durch Simulation mit zeitstiltypischen Merk-

malen schließlich aufwarten kann. Solche Verunreinigungen machen Sinn, denn sich selbst einschreibende Zeitzeichen signalisieren „Authentizität“ und Unverwechselbarkeit, sodass in deren Simulation Klangelaborate auf simuliertem Wege eine „Beseelung“ (Baudrillard) erfahren. Dass eine solche Bearbeitung - soll eine auratisch verklärte „Beseelung“ gelingen - ein konzentriertes Zuhören voraussetzt, um differenzierte Eingriffe vorzunehmen, dürfte einsichtig sein. Eine kreative Bearbeitung dieser Art mag in einen übergeordneten Bezug eingebettet sein, bspw. in eine Hörspielproduktion, die eine authentisch klingende Musik benötigt. Der Komfort von Bearbeitungen erhöht sich mit anderen PlugIns erheblich, bspw. auch durch eines, das DirectX Module verwalten kann, die zum großen Teil auch (semi-)professionellen Standards genügen.

Solche Eingriffe in Musik machen insgesamt deutlich, dass Musik kein eindeutig bestimmbares Phänomen darstellt, sondern aus einem umfassenden, in der Regel nur beiläufig registrierten Rauschpotential gewonnen wird, das Gestalt/Grundunterscheidungen und Urteile bedingt. Klang zu verändern, bis eine eigene, typische Klangcharakteristik dem Material zugebilligt wird, setzt ein intensives Zuhören voraus und sensibilisiert gerade auch für ungewöhnliche Klänge. Es gilt zwischen verschiedenen Versionen von A und B zu vergleichen. Was für einen Unterschied macht es, wenn das Thema langsamer oder schneller gespielt wird? Wie verändert sich die Wahrnehmung, wenn die Tonhöhe manipuliert wird? Damit geht einher, dass über Tonrelationen hinaus Klangfarbe differenziert hörend begutachtet werden kann. Der Schüler oder die Schülerin komponiert praktisch eine Version nach eigenen Vorstellungen. Zugleich ergibt sich die Notwendigkeit zum Austausch, zur Verbalisierung des Geformten, wenn unterschiedliche Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern zu kommentieren sind. Dass Rauschen, Clicks, Kratzer als ansonsten störende Begleitumstände musikalische Qualitäten haben (können), sofern die Aufmerksamkeit nur auf sie gelenkt wird und sie wahrgenommen werden, kann über den eigenen produktiven Umgang gelernt werden. Das erhöht zudem die Bereitschaft, auch avantgardistisch-etablierten Klangexperimenten im Bereich „Neuer Musik“ im Unterricht zu folgen, wo die rein rezeptive Selbsterfahrung auf Komponistenkünste dieser Art in der Regel eher mit Ablehnung reagiert. Dadurch, dass das Material sukzessiv und auch im Detail verändert und immer wieder überprüfend gehört werden kann, ist die Reflektion über Musik durch die Möglichkeit zum Abstandnehmen implizit ständiger Begleiter. Produktion, Reflektion und Rezeption stehen so im Einklang.

Eine große Zahl von Programmen bietet darüber hinaus Visualisierungsmöglichkeiten von Musik an. Im Wesentlichen sind dies (fraktale u. a.) Animationen, die vom Rhythmus der zugespielten Musik bewegt werden. Transformationsprozesse dieser Art mögen dem kritischen Urteil überantwortet werden, wobei die Kritik auch hier handanlegend verfährt, da weithin zur Optimierung gedachte Eingriffe möglich sind. Die bildbewegten Transformationen ohne Musik im Unterricht vorzustellen und daraus klangliche Vorstellungen abzuleiten ist genauso möglich, wie umgekehrt verschiedenen Musiken Bildbewegungen zuzuordnen. Auch hier sind Handlungsoptionen gegeben, wenn Bildbewegungen in Körperbewegungen umgesetzt und mit Bewegungen zur Musik verglichen werden. Genauso ist es aber auch denkbar, einen Vergleich entweder begleitend oder auch ausschließlich zu verbalisieren und auf eine kognitive Ebene zu verlagern.

Mit dem Internetanschluss erweitert sich das Feld an Möglichkeiten: Im Rahmen von Musikunterricht ist auch immer die Begegnung mit dem Fremden gesucht. Zur Begegnung mit fremden Kulturen gehört nicht nur das Kennenlernen volkstümlichen Liedgutes, was im Übrigen ja nur in einem sehr begrenzten Maße für eine solche Begegnung überhaupt tauglich ist, sondern die Auseinandersetzung mit der tatsächlich gelebten Musikkultur des Landes. Hier kann „winAmp“ dienstbar sein deshalb, weil es zugleich eine Art Weltempfänger für Musik ist. So kann man sich in aktuelle Radiosendungen einklinken und ein akustisches Hörbild erstellen, was an Musik zeitgleich in einem anderen Kulturkreis gerade gehört wird. Dabei kann sich herausstellen, dass das musikalisch Fremde im Zeitalter globaler Vernetzungen und Weltmärkte so fremd gar nicht ist und nur graduell sich unterscheidet. Ein solches Unterfangen kann wiederum in ein übergreifendes Projekt integriert werden, bei dem das ferne Fremde umfassend zu erschließen gesucht wird.

Musikalische Vorlieben drücken sich in Musikstilen aus, aber darüber hinaus auch immer in einem spezifischen Oberflächendesign. Musik ist kein isoliertes Phänomen, sondern steht in einem Kontext, der zusammengesetzt Stil erst bestimmt. Und mit dem Wechseln dieser zweiten Haut verändern sich auch Einstellungen und Haltungen. Wer „Korn“ oder „Marilyn Manson“ hört, wird optisch sich anders geben als jener, der die „Queen Latifah“ hört. Auch „winAmp“ kann die Oberfläche wechseln. Hunderte unterschiedlicher „Skins“ liegen auf der hauseigenen Web-Seite bereit. Interessant allerdings wird die Sache dort, wenn zur gehörten Musik und eigenen Musikpräferenz eine entsprechende Oberfläche eigens gestaltet werden kann, die persönliche Stilhal-

tungen spiegelt. Das zum Download vorliegende Programm (*the cyanide shop*) fordert hierzu auf. Vorstellungen zur Musik können gestalterisch umgesetzt werden.

„winAmp“ fordert - das zeigen schon die wenigen Beispiele auf - zu einem kreativen und produktiven Umgang mit einem eigentlich zur Rezeption bestimmten Klangmaterial auf. Das geht hin bis zu einem eigenen Schulradioprogramm, das zusammengestellt werden kann, da Mischkonsolen mit umfangreichen Editieroptionen (Überblendung, zeitliches aufeinander Abstimmen unterschiedlicher Tempi, Optionen zum DJing ...) vorliegen.

„winAmp“ ist hier zum Beispiel genommen worden, weil es 1. kostenlos erhältlich ist und 2. eine große Anzahl von PlugIns vorliegt. 3. sind trotz der vielfältigen Möglichkeiten diese nicht überbordend und bleiben überschaubar. Eine Entfaltung innerhalb eines gesetzten Rahmens ist so möglich. Darüber hinaus ist es 4. weit verbreitet, und eine Gemeinde von programmierfreudigen Usern arbeitet 5. beständig an neuen oder verbesserten Effekten. Grundsätzlich aber wäre auch ein anderes Programm denkbar gewesen, das an dieser Stelle hätte vorgestellt werden können: „music match“, auch das z. T. ähnliche Optionen bietende Brennerprogramm „WinOnCD“ etc., was auch wieder deutlich macht, dass auch Brennprogramme keine bloßen 1:1-Kopien herstellen müssen, sondern Klangmaterial individualisieren lassen.

Obgleich „winAmp“ im Vergleich zu mächtigen Aufnahme- und Editierprogrammen (Emagics „Logic“, Steinbergs „Cubase“, „WaveLab“) sich eher bescheiden ausnimmt, tritt schon hier eine Funktionsfülle zutage, die auf den ersten Blick nicht vermutet wird. Bezogen auf tätige Musiklehrer und -lehrerinnen im Dienst dürfte - wo der Abstand zu Neuer Musiktechnologie die Regel bestimmt - in der Mehrzahl der erste Blick zugleich auch der letzte sein. Mit anderen Worten: Möglichkeiten werden verschenkt. Dieses Abstandhalten sieht seinen Grund darin, dass die Begegnungsmöglichkeiten mit Digitaltechnologie - sofern sie nicht der Eigeninitiative entspringen - eher selten vorliegen.

2. Gesellschaftliche Erosion und musikpädagogische Folgen

Klassen- oder Schichtorientierungen sind im Schwinden begriffen. Wahlgemeinschaften, Selbststilisierungen sind an deren Stelle getreten. Territoriale verbindliche Bindungen und Wertvorstellungen sind in Zeiten der Globalisie-

rung weitgehend aufgehoben. Und wiewohl alle Erfahrungen aus lokalen Räumen geboren sind, sind deren Ideengründe nicht nur regional, sondern immer auch global zu verorten (Stichwort: „Glokalisierung“ (Robertson)). Hinzu tritt noch der uferlose Nicht-Ort Internet als Ideenlieferant für selbstverantwortete Selbstfindungen. Wissensgründe darüber hinaus unterliegen einem so schnellen Wandel, dass diese in vielen Fällen kaum mehr seriös als Kanon für Bildungsprozesse dienen können, denn mögen sie mühsam gelernt sein, sind sie gegebenenfalls nach Aneignung schon nicht mehr relevant. Fassen wir zusammen: „Alte Wertorientierungen haben weitgehend ihre Gültigkeit verloren. Die traditionelle Identität von Menschen, [...], ist ausgehöhlt.“ (Negt 1999, S. 227) Die alltägliche Lebenswelt des modernen Menschen ist „zersplittert in nicht mehr sinn- und zweckhaft zusammenhängende Teil-Orientierungen und Zeitenklaven“ (Hitzler 1994, S. 76). Zusammenhänge sind auf eigene Verantwortung hin zu bilden oder aus dem verfügbaren Angebot von Sinnwelten heraus auszuwählen, das dann nach Wahl ebenfalls zu verantworten ist. Das aber will gelernt sein. Das Bildungswesen sucht - wo ein „Weiter so“ oder ein „Zurück zu alten Werten“ nicht denkbar ist - auf Veränderungen konzeptuell zu reagieren, um Schülerinnen und Schülern in dieser freigesetzten Gesellschaft noch Haltepunkte geben zu können. In der Formel des lebenslangen Lernens ist ein solcher Haltepunkt verankert.

- These: *Wer heute lernt, lernt in erster Linie umzulernen. Mit dem Umlernen geht das Vergessen als notwendige Voraussetzung zur Neustrukturierung von Gelerntem einher.*

Damit wird ein Bildungsbegriff revidiert, der die Aneignung von lexikalischem Wissen als Wert an sich beschreibt. Die Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ spricht von der Erosion der Werte und benennt die Elemente eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs:

„Kultur ist daher auch kein Reservat von Vergangenen oder Welt neben einer eigentlichen Welt, in der wir als lernende arbeitende Wesen leben, sondern selbst ein tätiges, herstellendes, deutendes Leben. Mit Bildung steht es nicht anders. [...] Bildung ist in erster Linie ein Können, kein bloßes Sich-Auskennen in Bildungsbeständen.“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 30)

So wird auf die Revidierbarkeit von Wissen abgehoben, auf einen tätigen Umgang mit Wissensgründen, die nicht verabsolutiert, sondern permanent neu grundiert werden.

Auf die Frage, was nun der Musikunterricht in dieser unsicheren Welt will, antworten die Rahmenrichtlinien Sek. II des Landes Nordrhein Westfalen wie folgt:

„Die gymnasiale Oberstufe fördert den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler in seiner personalen, sozialen und fachlichen Dimension. Bildung wird dabei als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden, der sich auf das Individuum bezieht und in dem kognitives und emotionales, fachliches und fachübergreifendes Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Theorie und Praxis miteinander verknüpft und ethische Kategorien vermittelt und angeeignet werden.“ (1999, XI)

Ein ganzes Aufgabenbündel, wie man es ähnlich auch in Richtlinien anderer Länder formuliert finden wird, ist der gymnasialen Oberstufe aufgebürdet. Die Zielsetzung des Ganzen ist:

„Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen zu seiner wissenschaftspropädeutischen Ausbildung führen und Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung.“ (Ebd.)

Die Richtlinien setzen das Interesse an der Menschenbildung zentral. Das Fachliche ist diesem Primat untergeordnet und kein zu vermittelnder Selbstzweck.

Das wiederum ist so neu nicht. So schreiben Kaiser/Nolte - bezogen auf die von ihnen vorgestellte wie kommentierte Konzeption von Venus aus den 60er Jahren zur Klassifikation von Umgangsweisen mit Musik:

„Schüler müßten vor allem die verschiedenen Arten des *Umgehens* mit Sachverhalten und nicht so sehr bestimmte Inhalte, die aus politischen, kulturellen, religiösen u.a. Vorstellungen entwickelt werden, lernen.“ (Kaiser/Nolte 1989, S. 33; Hervorhebung von N. S.)

Auch hier liegt der Fokus nicht auf dem Sachaspekt, sondern dieser ist Mittel zum Zweck. Der Gedanke zu flexiblem Verhalten, zu dem Heranwachsende in einer komplexen Gesellschaft befähigt sein müssten, trug schon damals die Ausführungen von Venus. Die Autoren sehen den Vorschlag von Venus so die gesellschaftlichen Bedürfnisse berücksichtigen, da schon in jener Zeit auszuwählende Information so mannigfaltig in einem Angebotskatalog ausgebreitet vorlag, was eine veränderte Einstellung gegenüber Wissensangeboten forderte. Mit Venus' Konzeption konstatieren sie der Musikpädagogik Ende der 60er eine Initialzündung, die die Verabschiedung von der musischen Erziehung im

positiven Sinne befördern half. Eine bloß affektive Teilnahme führt nicht zu einer reflektierten Wahrnehmung, die damals wie heute notwendig und zur Zeit, da Wertvorstellungen selbst zu verantworten sind, unverzichtbar ist. Sucht man der Menschenbildung zu genügen und Möglichkeiten zur Orientierung zu geben, ist ein bloßes emotives Anteil nehmen lassen fraglos der falsche Weg. Ein Solches macht allein sprachlos, was in einer Gesellschaft, die durch Sprache geleitet ist, Selbstbestimmung schlicht aufhebt. Wer sich nicht artikulieren kann und so zum ohnmächtigen Schweigen verurteilt ist, dem bleibt bei aller gezeigten Betroffenheit und Anteilnahme zuletzt nur das Gehorchen. Diese Akzentverschiebung, die das bloß Musische zurückwies, wendete den Blick ab von der Verklärung einer nie gelebten Vergangenheit und stellte sich den gesellschaftlichen Gegebenheiten.

Für die gegenwärtige Musikpädagogik leitet sich daraus ein weiterhin aktuelles Aufgabenfeld ab, denn gleichwohl hat trotz dieses Initials eine auf bloßes Musizieren oder bewegende Erfahrung¹ abgestellte, reduzierte Handlungsorientierung weitgehend wieder Einzug gehalten in den Musikunterricht und stellt sich gerade nicht den gesellschaftlichen Erfordernissen.

„Die vielfach verkürzte Rezeption des Handlungsorientierten Unterrichts führte zu einer Pflege musikalischer Schüleraktivitäten, die nicht mehr im Zusammenhang mit kognitiven Lernzielen standen. Einer neoromantischen Renaissance waren damit alle Tore geöffnet. Insofern erscheint es durchaus legitim, von der Position der Rezeptionsgeschichte aus das Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts in die Nachfolge der Musischen Bildung zu stellen.“ (Weber 2001, S. 33)

Dieser Trend zum nicht mehr hinterfragten „Musizieren an sich“ und bloßen „Bewegtsein“ ist nach wie vor ungebrochen. Hier besteht Handlungsbedarf, um Schülerinnen und Schülern in einer auf allen Ebenen erodierenden Gesellschaft auch von Seiten der Musikpädagogik ein relevantes Handlungsrepertoire für die Zukunft zu vermitteln.

Relevant kann ein solches Repertoire aber nur dann sein, wenn es auch den technologischen Bedingungen Rechnung trägt, denn „[s]chulisches Lernen wird künftig immer stärker Lernen in einer von Medien bestimmten Welt

1 Bspw. wenn auf Fortbildungen auf das schellersche Konzept der Szenischen Interpretation in Bereich der Musik ausdrücklich bezogen wird und der zugeordnete Lernzielkatalog ausschließlich affektiv operiert. Das ist dann Scheller ohne Scheller, denn das szenische Spiel und Bewegen im Raum sieht die kognitive Auseinandersetzung explizit vor (vgl. Scheller 1998, Stroh 1994, Schläbitz 1993).

sein“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 134). Insofern ist dem Neuen der Medien gerade auch in der Musikpädagogik zu stellen, wo jedwede Musik ohnehin Medienmusik ist. Die Auseinandersetzung mit den Neuen Medien ist grundsätzlich nicht einem spezifischen Fach (Informatik) zugeordnet, sondern die Fächer allgemein haben die Auseinandersetzung mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zu leisten. Und das macht auch Sinn: Das Anfertigen von Bewerbungsschreiben mit Textverarbeitungsprogrammen hat seinen Ort im Deutschunterricht, mitnichten in der Informatik. Das Wissen um die Produktionsbedingungen jedweder Musik, die digital ausgerichtet sind, und das Arbeiten mit Musiktechnik hat seinen Ort im Musikunterricht, mitnichten in der Informatik.

Dass Kommunikationsmedien auf Wirklichkeitsannahmen explizit Einfluss nehmen, sie lenken (Stichwort: „Das Medium ist die Botschaft“), ist thematisch dort aufzuarbeiten, wo Medien ausdrücklich der Kommunikation dienen und diese vorantreiben (musizierend, schreibend ...), und benennt ein Feld, dem der Deutschunterricht wesentliches Augenmerk schenkt und das auch im Musikunterricht (Musik-Medien-Denken-Wirklichkeit) zentral zu verankern wäre und von Rahmenrichtlinien auch zu behandeln vorgesehen ist. So heißt es bspw. in den Rahmenrichtlinien NRW der Sekundarstufe I Musik für Gesamtschulen:

„Lernen in der Informationsgesellschaft ist ohne eine umfassende Medienkompetenz nicht mehr denkbar. Außerdem erschließt sich Kindern und Jugendlichen heute ein großer Teil der Lebenswelt durch Medien. Deshalb sollen sie die Fähigkeit gewinnen, ihre eigenen Medienerlebnisse zu verarbeiten, Medienangebote für verschiedene Zwecke sachgerecht auszuwählen und verantwortungsvoll zu nutzen sowie für eigene Themen selbst Medien zu gestalten und Öffentlichkeit herzustellen. Sie sollen sich auch mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Medien sowie mit ihrem Einfluss auf die Wahrnehmung und Gestaltung von Wirklichkeit auseinander setzen.“ (1999, S. 13f.)

Im weiteren Verlauf wird formuliert:

„Deshalb müssen alle Fächer den Schülerinnen und Schülern die fachspezifische *Nutzung und Handhabung* von Medien und Informations- und Kommunikationstechnologien und deren Bedeutung im Zusammenhang mit fachlichen Inhalten und Methoden erschließen.“ (Ebd., S. 56)

Dazu gehört dann „[d]igitale Musikproduktion und deren Bearbeitung und Veränderung mit Hilfe elektronischer Klangerzeuger und entsprechender

Software“ in den Mittelpunkt eines den Computer nutzenden Musikunterricht zu stellen (ebd.). Die entsprechenden Aufgabenfelder erstrecken sich über fast eine ganze Seite. „Ein weiterer wichtiger Beitrag des Musikunterrichts zur Medienbildung ergibt sich durch Einbezug der *Medienwelt als Unterrichtsgegenstand* und ihre kritische Reflexion.“ (Ebd., S. 57) Ohne entsprechende Schulung von Lehrenden gerade auch an der Hochschule ist eine richtlinien-gemäße Einlösung gar nicht denkbar. Mit anderen Worten: Wer die neuen Technologien aus der Musikausbildung ausgrenzt oder ihnen nicht den angemessenen Raum zubilligt, setzt Rahmenrichtlinien in wesentlichen Teilen schlicht außer Kraft, da Lehrende im Alltag an der Schule zu lehren haben, was sie nicht gelernt haben, da die Hochschulausbildung in diesem Zusammenhang Wesentliches auszubilden grob vernachlässigt. Folglich werden dann unzureichend ausgebildete Musiklehrerinnen und -lehrer in die Schule entlassen.

Mit einer entsprechenden Schulung sind zudem Haltungen, die dem bloß emphatisch Musischen zuarbeiten, dann fragwürdig geworden, da die Begrifflichkeiten, mit denen dort gearbeitet wird, dann auch - in Auseinandersetzung mit dem Neuen der Medien - zur Reflexion anstehen: „Natürliche“, „Unmittelbare“, „Ganzheit“.

- These: *Der Computer gehört - wo Neue Medien gesellschaftliche Entwicklung bestimmen und die Zukunft von Heranwachsenden maßgeblich bedingen - zwar auch in den Informatikunterricht, aber in erster Linie in den allgemeinen Fachunterricht wie Deutsch-, Fremdsprachen-, Mathematik-, Musikunterricht etc. und dort thematisch verankert.*
- These: *Die Verschränkung Neuer Medien gerade mit der Musik und dem Musikunterricht ergibt sich fast von selbst, wo der Fokus in dem einen wie anderen Falle auf dem Primat der Kommunikation liegt. Wo die musikalische Sprache seit jeher von Medien affiziert und bedingt ist, ist ein Verständnis in Auseinandersetzung mit dem Neuen (auf praktischer wie theoretischer Ebene) zu fördern.*

Wo in anderen Fächern mühsam Berührungspunkte gesucht werden müssen, ist die Allianz zwischen Medium und Musik im Fach Musik immer schon gegeben.

„Es hat sich in der Geschichte der Musik immer wieder erwiesen, daß entscheidende Impulse für die Entwicklung der Musik nicht nur von herausragenden Künstlern ausgehen, sondern (nicht zuletzt) auch von technologischen Fortschritten/Erfindungen. [...] Schon jetzt ist absehbar, daß die Ver-

netzung von Menschen via Internet die Musikkultur ebenfalls beeinflussen wird.“ (Jerrentrup 2000, S. 51)

Jerrentrup ist zu unterstützen mit seiner Ansicht, wobei man über die Bedeutung, die Künstler und Medium jeweils zukommt, noch diskutieren kann, denn ohne Medium keine Ideen, die in Künstlergehirnen sich auf tun können (vgl. Schläbitz 1997). So scheint der Musikunterricht geradezu prädestiniert zu sein, fachorientiert Medienschulung zu betreiben, Menschenbildung zu fördern und zukunftsorientiert auszubilden. „Das Bildungswesen muß für die computerisierte Gesellschaft eine sinnvolle und zukunftsorientierte Einrichtung werden.“ (Haefner 1997, S. 90) Der Imperativ, der hier gewählt wird, kann nicht deutlich genug hervorgehoben werden. Der Musikpädagogik öffnet sich hier ein Betätigungsfeld, das bis auf Ausnahmen bislang noch weitgehend brach liegt, der Erschließung harrt und ihr doch so wesentliche Impulse geben könnte, wenn die Bereitschaft nur währte, diese Impulse auf breiter Ebene auch aufzunehmen.

Diese Zurückhaltung mag ihren Grund vielleicht darin finden, dass - wie Jank/Gies/Nimczik schreiben - der Musikunterricht sich „als kulturtradierende und -vermittelnde Institution versteht und sich dabei inhaltlich weitgehend auf die sogenannte ‚Kunstmusik‘ kapriziert“ (Jank/Gies/Nimczik 2001, S. 6). Der Blick ist damit in die Vergangenheit gerichtet, bei dem Überliefertes praktisch verdinglicht und kanonisiert ist und dem Neuen nicht unbedingt aufgeschlossen. Das drückt sich nicht einmal so sehr in Schulbüchern und ergänzenden Materialien aus, die immer auch neue Musikmedien für Schule aufarbeiten, sondern vielmehr in Haltungen von Lehrenden auf allen Ebenen, die vielfach Neuem reserviert bis ablehnend gegenüberstehen. Wenn es aber so ist, dass Schule Heranwachsende auf eine mit Kommunikationstechnologien durchsetzte Gesellschaft vorbereiten soll, sind Haltungen zu überdenken, zu revidieren, Neue Medien in die Musikausbildung zu integrieren, damit angehende Musiklehrer und Musiklehrerinnen überhaupt erst einmal in die Lage versetzt werden, zukunftsweisend auszubilden und Richtlinienvorgaben auszuführen.²

2 Nicht selten wird der Vergleich zwischen den Neuen Medien und den teuer ausgestatteten „Sprachlabors“ der 70er Jahre gemacht und der Schluss gezogen: So wie die Sprachlabors sich als Mode und schließlich Totgeburt erwiesen haben, so wird sich auch die aktuelle Diskussion um Neue Medien als vorübergehende Mode erweisen. Ergo besteht kein Grund zur Reformierung von Ausbildungsplänen und kein Handlungsbedarf. Der mit den Sprachlabors auf den Weg gebrachte programmierte oder kybernetische Unterricht ist aus heutiger Sicht nur in seinem großartigen Scheitern allein noch bewundernswert, und die auf Jahre leerste-

Wenn die Ausbildung an der Hochschule weiterhin Zurückhaltung übt, werden auch an der Schule zukünftig Lehrende keinen Sinn für neuartige Klangentwicklungen entwickeln können, wo die Auseinandersetzung mit Neuer Musiktechnologie schlicht fehlt und Wahrnehmung sich nicht neu und anders zu orientieren vermag. Das schafft neue Grenzen, wo Grenzen zwischen Schülern/Schülerinnen und Lehrenden doch eher einzuebnen sind. Das lässt sich an einem ganz schlichten Beispiel verdeutlichen. Unter Berücksichtigung auf die aristotelische Unterscheidung zwischen „Essenz, Substanz“ (Tonrelationen) und „Akzidenz“ (Klang) bemerkt Wolff: „Die Essenz stand lange in der Musikgeschichte im Vordergrund.“ (Wolff 2000, S. 8) Mit den Neuen Technologien scheint die Akzidenz zum bestimmenden Prinzip in der Musik zu werden. Denn nicht nur so genannte „U“-Musik eignet sich zur Neukopplung von Klängen, sondern alles, was nur irgend klingt, was auch andere Buchstabenmusik zum akzidentiellen Ereignis macht. Sofern Ausbildung sich allein dem

henden Sprachlabors legten beredtes Zeugnis für eine fehlgeleitete Pädagogik dar, was möglicherweise auch damit zu tun haben mag, dass jene Pädagogik gerade nicht - wie der Name es versprach - kybernetisch verfuhr. Sie suchte Lernwege programmatisch auf den Weg zu bringen, klammerte dabei aber den Lernenden aus dem rückgekoppelten Regelkreis schlicht aus, indem dieser lediglich „trivial“ auf standardisierte Abfragen „getrimmt“ werden sollte und keinen Einfluss auf das System ausüben konnte. Dieser Vergleich mit den Sprachlabors trägt schon aus diesem Grunde nicht, da 1. die damit verbundene Pädagogik sich als obsolet herausgestellt hat und 2. darüber hinaus im Medium „Sprachlabor“ eine isolierte, wirklichkeitsferne Laborsituation geschaffen worden ist, die sich mit der Medienwirklichkeit der Gesellschaft nicht ansatzweise vernetzte. Sprachlabors sah und sieht die Medienwirklichkeit schlicht nicht vor. Der Computer dagegen ist heute allgegenwärtig und nahezu in jedem Haushalt zu finden. Eine Ausgrenzung impliziert also die bewusste Abnabelung von einer den Alltag bestimmenden Lebenserfahrung und Schülerorientierung.

Auch der zuweilen gemachte Negativ-Vergleich mit dem „Tonband“ hinkt, das so recht in den Musikunterricht nicht zu integrieren war. Das Tonband hat erstens nie den Stellenwert und Verbreitungsgrad gehabt, den der Computer heute hat. Ein gewisses Flair der Exklusivität umgab - im Gegensatz zum eigentlichen Volksmedium Kassettenrecorder - dieses Medium immer. Zum Zweiten sind Manipulationen mit dem handelsüblichen Tonband noch recht schwierig und nur zeitaufwendig zu vollziehen - beides Faktoren, die den Einsatz im Unterricht beeinträchtigten und im Umgang mit dem Computer aufgehoben sind. Sucht man darüber hinaus auch nur graduell den Vergleich mit den Manipulationsmöglichkeiten des Computers, so ist zumindest das ehemalige High-End-Gerät 4-Spur-Tonband Grundvoraussetzung.

Zusammengefasst: Der Multimedia implizierende Computer ist heute *das* Volksmedium schlechthin, mit dem tagtäglich umgegangen wird (zur Erinnerung: Zum Wort des Jahres 1995 erhob die *Gesellschaft für deutsche Sprache* „Multimedia“), das Sprachlabor dagegen war in der gesellschaftlichen Wirklichkeit überhaupt nicht verankert und ein halbwegs komfortabel Manipulationen zulassendes Tonbandgerät ein eher nur wenigen vorbehaltenes, kostenträchtiges wie exklusives High-End-Gerät.

tradierten Prinzip widmet, können angehende Lehrer und Lehrerinnen auch nicht Qualitäten einer Jugendmusik wertzuschätzen und damit umzugehen lernen, sondern Gehörtes wird allein nach dem Maßstab von Tonrelationen beurteilt, der allerdings für die Qualifizierung des Gehörten schlicht gegenstandslos ist. Sie wissen nicht adäquat zuzuhören, weil ein zeitgemäßes Zuhören, das handelnd im Umgang mit Musik und damit Musiktechnologie erworben werden will, die Ausbildung ausgrenzt. Das führt dann zu Qualifikationen dergestalt, dass bspw. Techno, nach tradierten musikalischen Gesichtspunkten geprüft, als bemerkenswert irrelevant betrachtet wird. So wird Musik aus einer spezifischen Perspektive und Haltung abgeurteilt, die nach einem vollkommen anderen Musik-, Klang- und Hörverständnis gestaltet wurde. Ein plakatives Beispiel nicht scheuend: Wer nur Fugen hört, wird bei Cage jegliche Regel vermissen und klagen, wer nur Cage hört, wird in Fugen nur Redundanzen orten und aus Langeweile Fugen verwerfen. Zuhören will im Umgang mit den Neuen Medien der Musikwerdung gelernt sein (vgl. auch Schaeffer 1974, S. 7f.).

Eine Regel in der Pädagogik lautet, man solle die Schülerinnen und Schüler dort abholen, wo sie stehen. Diese Bewegung auf die Schülerinnen und Schüler hin wird durch technologische Inkompetenz von Lehrenden erheblich erschwert, zumal Schülerinnen und Schüler nicht stehen bleiben, sondern offen auf die Zukunft zugehen und auf diesem Weg nicht von vornherein ausschließen, sondern neugierig prüfend sich bewegen und Kompetenzen entwickeln. Hier gilt es zu begleiten und nicht allein zu lassen.

In dem prüfenden, wählenden Weg, den Schülerinnen und Schüler gehen, spiegelt sich zudem implizit ein Lernkonzept, das die Pädagogik auf die Formel des „Lernen lernen“ gebracht hat, und mit einem permanenten Neulernen wie Entlernen übersetzt werden kann. Ein „Lernen lernen“ ist aber maßgeblich an Neue Technologien gebunden. So weisen pädagogische Konzepte und gesellschaftliche (Schüler-)Wirklichkeit jedweden Fach den Weg.

3. Das „Lernen lernen“ lernen

Die Antwort, die Pädagogik auf die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse gibt, findet in Begrifflichkeiten wie dem „*Haus des Lernens*“ oder dem „*Lernen lernen*“ respektive des „*Lebenslangen Lernens*“ ihren Ort. Gefüllt zeigen sich jene Begrifflichkeiten durch den Bezug auf gesellschaftlich rele-

vante „Schlüsselkompetenzen“, die helfen sollen in einer werteunsicheren Welt sich zu orientieren. Schlüsselkompetenzen leiten sich daraus ab, dass ein Zurück zu alten Werten oder Bildungsidealen nicht denkbar ist und dass Werte stetig im gesellschaftlichen Miteinander neu ausgehandelt werden und unter Verantwortung stehen.

Unter Schlüsselkompetenzen ist auf der Ebene eines sozialen Miteinanders zu verstehen:

- „Teamfähigkeit; Kooperationsfähigkeit; Konfliktfähigkeit; Kommunikationsfähigkeit“

Auf der Basis persönlicher Entwicklung sind als Schlüsselkompetenzen verortet:

- „kompetenter Umgang mit sich selbst, d. h. Umgang mit dem Selbstwert; Selbstmanagement; reflexiver Umgang mit sich selbst; bewusste Entwicklung eigener Werte und eines Menschenbildes; die Fähigkeit zu beurteilen und sich selbst weiterzuentwickeln“

Schließlich ist darunter subsumiert auch die Befähigung zum methodischen Wirken:

- „das geplante zielgerichtete Umsetzen von Fachwissen, d. h. analysieren (systematisches Vorgehen); erarbeiten von kreativen, unorthodoxen Lösungen (neben den Gleisen gehen); strukturieren und klassifizieren; in den Kontext setzen, Zusammenhänge erkennen; kritisch hinterfragen, um Innovationen zu erreichen; abwägen von Chancen und Risiken“ (Belz/Siegrist²2000, IV, 8f.)

Zu ergänzen ist dieses Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten noch um die Schlüsselkompetenz Mediennutzung, die Schülerinnen und Schüler zu erwerben haben und was hier mit Blickrichtung auf die Lehrerbildung formuliert wird:

- „Medienkompetenz ist zu einer Schlüsselqualifikation [...] geworden, die die Schule [...] zu vermitteln hat. Medien und Informationstechnologien werden Schule und Unterricht in den kommenden Jahren an vielen Stellen verändern - [...]. Die Lehrerinnen und Lehrer, die sich auf diese verändernde Schule vorbereiten, brauchen eine medienpädagogische Kompetenz, die es ihnen ermöglicht, neue Formen des Lehrens und Lernens zu erproben und mit den erzieherischen Problemen der neuen Medien verantwortungsvoll umzugehen.“ (Lenard/Strauß 2000, S. 12)

Bei Betrachtung der zu vermittelnden Kompetenzen wird deutlich, dass ein lebenslanges Lernen auf einen fest umrissenen Kanon von Fähigkeiten und Fertigkeiten setzt, der in einem bewegten gesellschaftlichen Feld als „Plattform“ dient, von der aus Orientierung in dem unübersehbaren Meer an Information denkbar wird. Es ist so eine Verlagerung von der Plattform „lexikalischem Bildungsgut“ (weitgehend materiale Bildungsvorstellung) zu der Plattform „Befähigung zur Weiterbildung und - das ist wesentlich - Neukontextuierung als Gut“ (eher formale Bildungsvorstellung) zu verorten. Insofern ist die Meinung bspw. von Ehrenforth nicht nachvollziehbar, der schreibt:

„Der gutgemeinte Rat, man müsse sich dann halt auf lebenslanges Lernen einlassen, übersieht etwas hurtig, daß ein pädagogischer Beruf mehr ist als ein Kühlschrank, den man so oder auch anders füllen und nachfüllen kann. Er lebt aus einem Ethos, das ohne lebensbedeutende Prägungen, Erfahrungen und Entscheidungen nicht denkbar ist, will der Beruf nicht zum beliebigen Job verkommen. Man kann gerade pädagogische Führungsaufgaben nicht einfach wie Hemd oder Hose wechseln.“ (Ehrenforth 2000, S. 6f.)

Der Eindruck eines vagabundierenden pädagogischen Bewusstseins wird hier im Grunde unterstellt. Doch nur sofern allein der Blick auf fixierte Inhalte und deren Vermittlung (im Sinne von Belehrung) gerichtet bleibt, haftet dem Gedanken eines lebenslangen Lernens Richtungslosigkeit, ja Beliebigkeit an. Legt man dagegen den Fokus auf das Element der Schlüsselqualifikation (im Sinne von Sozial-, Methoden- und daraus abgeleiteter Fachkompetenz), ist das Ethos pädagogischen Wirkens grundiert und wohl kaum zu übersehen. Aus dem Horizont lebensbedeutender Prägungen, Erfahrungen und Entscheidungen entspringt ja gerade das Bewusstsein, das den Gedanken eines lebenslangen Lernens verflocht, wo sich materiale Aspekte im digitalen Zeichenspiel als zunehmend obsolet und gesellschaftlich nicht mehr tragfähig erweisen.

- These: *Mit Blickrichtung auf Schlüsselkompetenzen ist ein Plädoyer für das selbstverantwortete, sozial operierende Arbeiten geleistet, bei dem ein methodisches Repertoire im Zuge einer Selbstschulung angeeignet wird, das Sozial- wie Fachkompetenz aufbauen hilft, welches dogmatische Wertsetzungen nicht wertschätzt.*
- These: *Mit der Proklamation des „Lernen lernen“ geht einher die Verabschiedung der Vorstellung einer linearen Ordnung. Dieser liegt eine Idee von Welt und Wissen zugrunde, die auf der Basis der Evidenz, der Identität, der Widerspruchslosigkeit und Kausalität operiert. Mit der Verabschiedung wird ein anderes Konstruktionsprinzip ihr zur Seite gestellt, das die*

Kontingenz, Differenz sowie Paradoxien und eine vernetzte Komplexität betont.

Mit der Verabschiedung erfolgt fraglos kein Realitätsverlust, denn die „Linearität“ ist ja selber einer medialen Konstruktion und wesentlich dem Zeilenbewusstsein des Buches geschuldet (vgl. Kittler ²1987). Das lineare Prinzip wird zudem keineswegs der Nicht-Relevanz bezichtigt, sondern allein verdeutlicht, dass ihre alleinige Meinungsführerschaft aufgehoben ist. Sie hat sich im Feld der Kontingenz stets aufs Neue zu beweisen. Aus einem nicht mehr hinterfragten Basisaxiom wird eine Wahlmöglichkeit.

4. Medienkompetenz bekundet eine Geisteshaltung

Dem Bereich der Schlüsselqualifikation ist auch die Medienkompetenz zugeordnet. In einem anderen Zusammenhang (vgl. Schläbitz 2001) habe ich erstmals hergeleitet, dass Medienkompetenz immer auch eine Geisteshaltung bekundet. Damit ist ausgesagt, dass es nicht genügt, Handlungskompetenz in Sachen Neuer Musiktechnologie und das heißt: Computer und Internet auszubilden. Eine solche ist unverzichtbar, hat zur Voraussetzung m. E. aber eben eine spezifische Geisteshaltung.

Eine solche Geisteshaltung setzt an bei mehreren Punkten:

- a) am zu vermittelnden „Gegenstand“
- b) an zu Grunde gelegten „Vorurteilen“
- c) am eigenen Selbstverständnis und Schülerbild und daraus abgeleitet am „Lehr“- und „Lern“-Begriff

a) Medienkompetenz und „Gegenstand“ Musik im Zeitalter von Multimedia

Wenngleich eine „Orientierung am Kunstwerk“ in der Musikpädagogik längst Geschichte ist, sind spezifische Einstellungen dem Kunstwerk und daraus abgeleiteten Werkbegriff gegenüber m. E. weiterhin gepflegt und prägen Einstellungen wie Vermittlungsangebote implizit immer mit. Digitaltechnologie dekonstruiert aber Werke im Zuge von Rekombinationen, und auch das schafft Vorbehalte, da dem Wesen eines Werkes, seiner ihm innewohnenden Idee, nicht die Anerkennung gezollt wird, die ihm vermeintlich gebührt. Doch das Werk als abgeschlossen und original geltend, ist - vor dem Hintergrund aktueller systemtheoretischer (vgl. Luhmann ⁴1993) oder dekonstruktivistischer

(vgl. Derrida ⁷1997) Ansätze - mitnichten wesensbestimmt, sondern ein Kommunikationsereignis, das Wesensmerkmale artikuliert und erhält. Das Werk, das im 19. Jahrhundert seine Hochzeit und seinen so ausgerichteten kommunikativen Ort hatte, wird im 21. Jahrhundert aber weithin anders - fragmentarisch - kommuniziert. Medienkompetenz als Geisteshaltung beschreibt so die Bereitschaft der Anerkennung zeitgemäßer Kommunikation.

Das verändert dann auch Einstellungen zum „Gegenstand“ der Musik, da nichts anderes als die Ansicht ausgedrückt wird, dass dieser Gegenstand gar nicht existiert. Die Musik hat nie einen Gegenstand, der analytisch zu untersuchen gewesen wäre, in Händen gehalten. Die Partitur war nichts als ein Behelf, die man mangels der Objektivierung von Musik qua Setzung zum Gegenstand erhoben hatte. Die Notenschrift suggerierte den Eindruck eines fest gestellten Werkes, dem eine erschließbare Idee innewohnen sollte. So war noch ein Objekt zu erkunden und konnten Überzeugungen gerinnen.

Mit der vorschnellen Objektivierung aber hatte in der Musik das Ohr dem Auge den Vortritt zu lassen, und Musik wurde analytisch nach Augenschein bemessen und beurteilt (vgl. Schläbitz 1997, S. 111-133). Damit war auch im Bereich der Musik das Auge zum dominanten Erkenntnisorgan - wie allgemein in der europäischen Kultur (vgl. Konersmann 1997) - geworden. Der hörende Nachvollzug wurde dann aus dem Blickwinkel der Augenanalyse vollzogen und der Gedanke an ein feststehendes „Kunstwerk“ oder an „Vermittlungsqualitäten an sich“ konnten sich augenscheinlich bilden. Zu erinnern sei nur an Adorno und an seine prägnante Empfehlung an die Musikpädagogik, wie ein adäquates Hören nur zu veranschlagen sei. Das Ideal der Musikpädagogik „wäre das adäquate, aber stumme Lesen von Musik, so wie das Lesen der Sprache selbstverständlich ist. Dabei wird vorab an die Fähigkeit des Partiturlesens zu denken sein“ (Adorno ⁷1991, S. 104).³ So wird das Prinzip einer mithilfe von Symbolen bebilderten Musik, einer *Augenmusik* vertreten mit der Folge: „Im Sehen gerinnt die Welt zu Objekten“ (Welsch 1996, S. 249). Jeder Blick „läßt die Gegenstände erstarren, versteinert sie“, wie Wolfgang Welsch schreibt, und Versteinerungen schreiben sich apodiktisch, zumal der Blick sezierend zurückkehren kann zum Gegenstand des Interesses,

3 Zwar ist Adornos Empfehlung an die Musikpädagogik längst überholte Geschichte, doch unbenommen dessen ist das Auge beim Qualifizieren von Musik sowohl in der Musikwissenschaft als auch in der Musikpädagogik dominantes Erkenntnisorgan geblieben. Auch beim handelnden Musizieren nach Notenvorlage bleibt in der Rückkopplung zum klanglichen Phänomen im Zentrum des Interesses zuletzt das Notat.

prüfend wiedererkennt und erneut objektiviert. Wo man zwar um ein stets unsicheres, irrendes „Subjekt“ wusste, war die Welt mit dem anzunähernden, zu prüfenden „Objekt“ noch in Ordnung. Die Stellung des Auges mit dem gedanklichen Trugschluss von Widerspiegelungen respektive Abbildungen nährt eine ontische Haltung, weil der Konstruktionsaspekt allen Erkennens (vgl. Maturana 1994; Schmidt ⁵1994; von Glasersfeld 1996) und so aller Beschreibungsaspekte und Werturteile nicht ins Blickfeld rückt. Der Glaube an Wesenserkenntnis ist an die Halluzination eines wie auch immer gearteten Abbildens und einer daraus abgeleiteten gegenstandsgerechten Deutung gekoppelt.

Auch wenn man differenzierter vorgeht und Musik und Werk aus dem Geflecht von Komposition, Produktion und Rezeption abzuleiten versucht, kreist dieses Geflecht um ein nicht recht ortbares wiewohl unterstelltes Zentrum, das spezifische Interpretationen dann rechtfertigt (wahr), andere aber nicht (falsch).

Aus welchen Dingen und Udingen auch immer ein transzendent „Gegenständiges“ abgeleitet wird: es ist ein Kommunikationsereignis ohne Kern oder Signifikat. Es ist so Folge eines sich selbst erhaltenden Kommunikationsprozesses, bei dem ein kommunikativer Anschluss an den nächsten anschließt und einen bezeichnenden Unterschied setzt wie weitertransportiert und so einen spezifischen Eigenwert ausprägt, der - anders verzweigt und vernetzt - unter Anlegung einer anderen Beobachtungsdifferenz auch grundsätzlich anders ausfallen kann. Das firmiert dann unter „kopernikanischen Wenden“ aller Art und „Paradigmenwechseln“, wenn zu Grunde Gelegtes anders gewichtet wird. Kommunikation macht, was sie macht und generiert im Zuge kommunikativer Selektionen ein soziales Verstehen, das sich aus sich selbst emergiert. Die Referenz ist stets vorgängige Kommunikation und keine Partitur noch Musikklang, wobei Vorgängiges wiederum aus dem Horizont des Gegenwärtigen qualifiziert ist. Partitur und Klang sind Anlass, irritierendes Weltereignis für Bewusstseine, welche ihrerseits Kommunikation irritieren und kommunikative Selbstbeobachtung in Gang setzen. Und selbst das ist noch zu viel gesagt, denn die Irritation von Bewusstsein wird von schon laufender Kommunikation registriert und präformiert, sodass allein Kommunikation Kommunikation vorantreibt und Verstehen autopoietisch generiert. Sofern Bewusstsein eine Werkidee verfißt, kann es Kommunikation anreichern, aber nicht lenken.

Aus kommunikativen Folgeereignissen allein gewinnt verflossene Kommunikation „Präsenz“, indem sie bestätigt wird oder nicht, sodass Sinnpräsenz

allein in der Absenz sich begibt. Mit anderen Worten: Ein Werk hat so lange ein „Wesen“ oder „An sich“, wie das „Wesen“ in der Folge (also als Nicht-Präsentes) kommunikativ bestätigt wird und sich so erhält. Fehlt der kommunikative Anschluss, erlischt auch das „Wesen“. Die Information als Mitteilung mag im Verstehen einen „An sich“-Wert wohl bezeichnen, der sich fort-pflanzt, sie mag aber auch durch selektierendes Verstehen im nicht gedachten Sinne bezeichnend anders unterscheiden (Stichwort: Paradigmenwechsel). Wesentlich in diesem Zusammenhang ist jedenfalls: Jegliches „Ist“ ist situiert aus dem Blickwinkel einer Nachbetrachtung, die das „Ist“ nachgerade bezeichnet, was somit nie gegenwärtig war, sodass das „Sein“ seine Identität aus der Differenz von Präsenz/Absenz konturiert und gerade nicht mit sich identisch ist. Die Folge: Wo man zuvor Unsicherheit nur auf der Seite des denkenden Ichs verortete, herrscht Unsicherheit nunmehr auf beiden Seiten. Auf das „Objekt“-Genannte ist kein Verlass mehr.

Man mag so persönlich eine spezifische Idee von Musik verfolgen, doch koppeln mit einem Bewusstsein für die Kontingenz, das auch andere Ideen anerkennt.

- These: *Medienkompetenz setzt die Einsicht kontingent und ersetzt einen normativen Wissensbegriff durch einen, der anderen Einsichten gegenüber offen ist und Toleranz beweist. Das befördert die Bewusstseinsbildung, wo im Zusammenklang mit kulturell gewachsenem (Fach-)Wissen ohne dessen Verabsolutierung das grundsätzlich mögliche Anderssein zu ungewöhnlichen Wissenswegen führt.*
- These: *Medienkompetenz setzt die Einsicht nicht retrospektiv, sondern projektiv. Neben die Vermittlung überlieferten Wissens tritt so die Informationsvernetzung, die Beziehungstiftung, bei der fragmentierte Information in der Weiterverarbeitung (Defragmentierung) neue Werte erschließen hilft.*

Ausgestattet mit einer solchen Haltung sind auch die Neuen Medien konstruktiv zu nutzen, ohne sie der Destruktion zu bezichtigen, denn mit den Neuen Medien verfallen Kunstwerke zu kontingenten Fragmenten und auch alle „An sich“-Qualitäten im performativen Zugriff gleich mit. Eine solche Medien-Praxis sieht sich von einer Theorie begleitet, die den tradierten Gedanken der „Präsenz“ einer Denkschule der Metaphysik geschuldet sieht und verabschiedet. Die Rede ist von Differenztheorien, wie sie aus dem französischen Raum heraus (Derrida, Foucault, Lyotard, Deleuze, Lacan) formuliert worden sind.

Eine Kurzdarlegung des derridaschen Ansatzes: Derrida bezieht sich auf das saussursche sprachliche Zeichen (Signifikat/Signifikant). Das sprachliche Zeichen vereinigt nach de Saussure nicht Namen und Sache, sondern eine in uns wirkende Vorstellung (Signifikat) mit einem innerlich klingenden Lautbild (Signifikant). Die Beziehung zwischen beiden ist - wiewohl von Konvention geprägt - prinzipiell arbiträr. Unterschiedliche Lautbilder (Geige, Violine, Stradivari) können mit ein und derselben Vorstellung verbunden werden. Dem Signifikat (der Sache an sich) wird dabei Vorrang vor dem Signifikanten (Stellvertreter für die nicht präsente Sache) eingeräumt. Im Allgemeinen wird so auch der Schrift das Prinzip der Absenz zugewiesen, die mündliche Rede steht gemeinhin für Unmittelbarkeit und die Präsenz von Sinn, was ausgedrückt in der lebendigen Rede ist und natürlich auch im Gesang:

„Das schon von der italienischen Renaissance wiederentdeckte Prinzip ‚a misura d’uomo‘ (nach Maß des Menschen), das Geheimnis aller klassischen Proportionen zeitloser Schönheit, sollte uns neue alte Orientierung sein. Musikalisch steht dann der selbst singende Mensch vor uns mit seiner Stimme und ihren Möglichkeiten als Orientierung und Regulativ des technisch und ästhetisch nicht nur machbaren, sondern auch des Angemessenen und ebendrum dauerhaft Schönen.“ (Steinschulte 2000, S. 19)

Instrumente haben da nur stellvertretende Funktion, wo die Stimme authentisch wirkt, so lautet die mitlaufende Botschaft. Auch die Schrift vertritt nur die nicht-präsente Leibhaftigkeit, einen seine Sache vertretenden Sprecher. Derrida zeigt in der „Grammatologie“ und anderen Schriften, dass die physische Präsenz keineswegs Garant für präsenten Sinn ist, sondern dass dem Reden die Absenz und damit jeglichem verfügbaren Sinn gleichsam konstitutiv ist (vgl. Derrida ³1990). Er verabschiedet damit den Gedanken an das saussure-sche Signifikat (Sinn, Bedeutung, Wahrheit ... zuletzt Gott) über das Herleiten der „différance“. Das Kunstwort *différance* ist abgeleitet vom Verb *différer*, das mit (1.) „unterscheiden“ und (2.) „verschieben“ übersetzt werden kann. Eine jede gewonnene Vorstellung (Signifikat) bezieht sich auf Anderes und versteht sich nicht von selbst. Differenz meint also nicht den Abstand zu einem Original, sondern permanente Sinn-Abweichung, geschuldet dem Spiel der Signifikanten.

Wie kommt es dazu? Überall, wo man auf einen letzten Sinn (Signifikat) zu stoßen glaubt, werden allein erläuternde Signifikanten vorgefunden. Denn will ich bspw. den Begriff „Sekunde“ verstehen, bedarf es des (mitgedachten) Kommentars: „Intervall“ oder „Zeitmaß“. Und natürlich ist auch „Intervall“

nicht aus sich heraus zu verstehen, ebenso wenig wie „Zeitmaß“ - Die Folge: Ein weiterer Kommentar, usf. Da Zeichenwelten in der Regel nicht den „Einwortsatz“ als privilegierte Form vorsehen, wachsen Kommentare mit Kontextuierungen: „Wart mal 'ne Sekunde“, überschreitet das Sekundenmaß und mag zudem eine Beziehung über das Inhaltliche kommunizieren. Wenn der verortete Ursprung nur durch den erläuternden respektive still im Hintergrund mitlaufenden Kommentar verstanden werden kann, verfällt das Signifikat zu einem Netzwerk von Signifikanten.

Insofern verweisen auch Texte nicht auf Signifikate, sondern stellen die (gleichberechtigten) Fortschreibungen von Signifikanten dar. Derrida betrachtet Texte so nicht länger als im Idealfall eindeutig zu erschließende „Quellen“ mit einem letzten, nicht weiter zu erläuterndem Sinn, sondern als prinzipiell mehrdeutig auslegbare „Texturen“. Jegliches „An sich“ dagegen wäre das für sich selbst Stehende und das sich selbst Verstehende. Wenn aber der Prozess des Bedeutens so wenig endet wie die Signifikantenkette, ist ein ursprüngliches, bedeutendes Signifikat bzw. ein Sinnkern, das/der - gemäß der Hermeneutik - in einem Text „präsent“ läge und zu erschließen wäre, bloße Fiktion. Worauf gestoßen wird, ist kein letzter Sinn „an sich“, sondern eine signifikante Spur, die sich im Endlosen verliert und Sinn verschiebt im permanenten Prozess des Unterscheidens. Präsenz wird allein erlebt durch das implizit stets wirkende Mitgedachte, wiewohl in der Absenz Verbleibende.⁴

Interessanterweise sind die vom Computer verfügbaren Wirklichkeiten allein dem flüchtigen Zusammenstand prinzipiell bedeutungsloser Signifikanten geschuldet. Sucht man das „An sich“ des dort Präsentierten, verbleibt allein der Bezug auf das Netzwerk der Zeichen ohne Sinn und Bedeutung. Genauer als vom Computer sollte in diesem Zusammenhang aber von Multimedia die Rede sein. Denn seit Multimedia beginnt das Ohr augenscheinliche Verfestigungen wieder zu verflüssigen.

Was aber ist eigentlich Multimedia, ein Begriff, der sich mittlerweile eingebürgert hat und in allerlei Kontexten vagabundiert? In dem Begriff wird ausgedrückt, dass in einem Medium alle gesellschaftlichen Leitmedien vereinigt

4 Für eine weitergehende Erläuterung zu den Gedanken des Dekonstruktivismus verweise ich, für die Musikpädagogik, auf Frey 2000 und darüber hinaus auf Schläbitz 2001 oder auch auf mein in Bälde erscheinendes Buch „Mit System ins Durcheinander. Musikkommunikation und (Jugend-)Sozialisation im Internet“, das auf der Basis der Differenztheorien Systemtheorie und Dekonstruktivismus argumentiert.

sind. Die Trennung zwischen Bild, Ton und Schrift ist aufgehoben. Multimedial in diesem Sinne ist schon die Oper, und auch Fernsehen und Film dürfen als multimediale Ereignisse angenommen werden. Trotz der Einheit von Bild, Ton und Text hat die Rede von der Multimedialität erst mit dem Computer ihren eigentlichen Aufschwung genommen und erhebliche Konsequenzen gezeigt. Multimedialität ist erst seit dem Moment ein Thema, seitdem Bild, Ton und Text zur Referenz das Symbol der Zahl erheben. Dadurch ist eine Übersetzbarkeit der einen Kunst in die andere möglich und ergibt sich der entscheidungsleitende Unterschied. Die Kürze der Zeit, in der dies geschehen kann, ist ein weiterer Punkt, der Multimedialität voraussetzt. Mit dem freien Flottieren der Zeichen geht so das freie Flottieren der Wissensmonumente einher, bei dem Verflüssigungstendenzen in Gang gesetzt werden.

Der Musikwissenschaft und auch in der Folge der Musikpädagogik geht im Rahmen von mannigfaltigen Manipulationsmöglichkeiten und Transformationsprozessen, wie sie mit dem Computer nicht nur möglich, sondern gewöhnlich sind, ihr Musik-„Gegenstand“ verloren, der zwar schon immer im Erklingen Flüchtigkeit bewies und also gegenständlich ohnehin nie war, auf den man aber immerhin noch mit einiger Zuverlässigkeit zurückgreifen konnte, sofern man des ehemals materialen Mediums der Datensicherung nur gedachte. In der Zeichenwelt des Digitalen aber sind keine Daten mehr sicher!

b) Medienkompetenz und zu Grunde gelegte „Vorurteile“

Vorbehalte gegenüber den Neuen Medien im Musikunterricht entspringen aus Vorurteilen. Solche Vorurteile betreffen zum einen das Verhältnis, das zu tradierten Instrumenten und zum digitalen Medium gepflegt wird. Das eine wird als „natürlich“ geschätzt, das andere als „unnatürlich“ disqualifiziert. Zudem wird dem Umgang mit tradierten Instrumenten Unmittelbarkeit zugewiesen, in dem anderen Fall eher nicht. Wenn Medienkompetenz in erster Linie eine Geisteshaltung ist, so gilt es hier Vorurteile auf ihre Relevanz hin zu prüfen und gegebenenfalls abzubauen.

b.1) Das Vorurteil vom natürlichen Verhältnis zwischen Instrument und Körper

Die Beziehung zwischen Instrument und Musiker wird häufig als symbiotisch verstanden und verklärt. Eine „natürliche“ Beziehung zwischen Instrument und Menschenkörper würde aus einem Umgang zwischen den beiden Körper-

welten gewonnen, wobei dieses ganzheitliche Moment fraglos je nach Instrument immer wieder anders ausfallen wird (Schlagzeug, Streicher, Flöte, Triangel).

Die Reserviertheit von angehenden Musiklehrern und Musiklehrerinnen gegenüber moderner Musiktechnologie gründet teilweise darin, dass man aus dem Umgang mit dem Neuen Defizite hier erwachsen sieht - Stichwort: Entsinnlichung. Sieht man einmal davon ab, dass die Einbeziehung des Körpers im Umgang mit Computertechnologien in unterschiedlichen Abstufungen (wie bei den vorab gewählten Beispielen) ebenfalls schlicht die Regel darstellt, so wird im Zuge einer solchen Argumentation dabei aber auch hier der Eindruck hervorgerufen, dem Umgang mit digitaler Technologie haftete ein künstliches Moment an, dem Umgang bspw. mit Holzblasinstrumenten (wie bspw. dem Saxophon, der Querflöte) dagegen Natürlichkeit.

Dabei wird einerseits auf die Materialität abgehoben und andererseits auf den Umgang damit, dem „Befassen“ und Einwirken. Ein so genanntes „natürliches“ Verhältnis, was dann in dieser Argumentation mit einem menschengemäßen Umgehen gleichgesetzt wird, liegt aber bei keinem Spiel mit Instrumenten vor. Schon bei der Aneignung von Spielkompetenz wird schnell deutlich, dass diese Körperweltenkopplung mit natürlichem Umgang wenig, mit Disziplinierung und Anpassung an das schwer zugänglich Künstliche viel zu tun hat. Die Schritte, einem Instrument wie der Geige Klänge zu entlocken, sind mühsam und zeigen, wie „unnatürlich“ dieser Umgang sich zunächst gebärdet. Die Kinderweisheit schon, „Aller Anfang ist schwer“, legt beredtes Zeugnis davon ab, wie auf allen Feldern der Enkulturation gegen das kreatürliche Moment gehandelt wird. Die Geige wie auch jedes andere Instrument ist eine hochkünstliche Prothese, mit deren Hilfe der Arm zum Zwecke einer körperfremden Tätigkeit verlängert wird.

„ein violinspieler verlängert seine beiden arme und hände um ein gerät, die violine und ihren bogen. somit entsteht musik, etwas menschliches. wie lang ist der arm? ist es ein teil, eine verlängerung seines körpers, oder ist es ein fremder gegenstand?“ (Aicher 1991, S. 26)

Erst nach einer Phase der Anpassung an die Prothesentechnik - und beileibe nicht umgekehrt - beginnen Instrumente und gelebte Beziehungen natürlich zu wirken, was dem Umstand einer vollzogenen Körperdisziplinierung zu verdanken ist, ausgedrückt in nicht mehr bewusst ablaufenden, automatisierten Bewegungen. Eine als gelungen empfundene musikalische Kommunikation

gründet demnach in einem Körperbewusstsein, das ein Verständnis für sein Instrument entwickelt hat. Wo man sich um den Automatismus der Bewegung nicht mehr kümmern muss, kann man sich dann um die differenzierte, virtuose Klangwerdung kümmern. Das mit einer Prothese versehene Körperteil befördert - wo die Synthese gelingt - jede musikalische wie andere Kultur. Im Computer ist nur eine weitere, möglicherweise sogar sich eleganter anschmiegende Prothese gegeben, die - wo die Beziehungspflege gelingt, also Disziplinierungstechniken greifen - natürlich wirkt. Man könnte - systemtheoretisch gesprochen - auch so sagen: Die Struktur des Musizierens verändert sich, die Organisation bleibt vollkommen unverändert.

Zudem: Wo immer man dem kreatürlichen Moment entgegenarbeitet, beginnt bekanntlich die Welt menschlich zu werden. Dass das Natürliche, das dem Kreatürlichen nahe steht, menschengemäß wäre, wird weithin nicht mehr vertreten. Aus dem Umkehrschluss erwächst das Menschenmaß. Allein künstliche Welten sind dem Menschen gemäß, da der Mensch von „Natur ein Kulturwesen“ ist (Gehlen).

Die so genannte „face-to-face“-Kommunikation⁵ muss mit dem Spiel mit dem Computer nicht immer gegeben sein, sodass auch hier ein Mangel verortet wird. Das unmittelbare Spiel mit dem Gegenüber verlöre sich. Die aufgemachte Differenz natürlich/künstlich trägt auch hier die Argumentation und trennt zwischen einem „wahren“ Raum der Begegnung und einem, der den Schein bedient. Auch auf dieser Ebene ist die Differenz von Signifikat/Signifikant aufgemacht, wobei der erstgenannte Fall das unmittelbar Echte verkörpert, dem zweiten eine zweifelhafte Vertretungsfunktion zukommt. Das Echtheitszertifikat aber wird von der erlebenden Instanz zugewiesen, die ihre bisherigen Erfahrungen bei der Gestaltung eines Wirklichkeitsverständnisses mit einbringt. Der Konstruktionsaspekt allen Erkennens wird dabei zwangsläufig ausgeblendet.

5 Am Rande sei hier vermerkt: In vielen Schriften wird das dialogische Moment, also das direkte miteinander Reden/Diskutieren, als bevorzugte Kommunikationsform herausgestellt, der gegenüber andere Formen defizitär zurück stehen. Erstaunlicherweise ist der Ausgang aus dem Mittelalter in die Neuzeit und so der Quantensprung nicht nur in Sachen musikalischen Fortschritts und Entwicklung gerade nicht der „face-to-face“-Kommunikation, also nicht dem Dialog, sondern dem mittelbar operierenden Diskurs geschuldet (dem Zirkulieren buchgedruckter Ideen, die schreibend endlos neu kommentiert werden und den Fortschritt implizieren), was nicht den Dialog diskreditiert oder dessen Qualitäten minimiert, wohl aber die angebliche Defizienz anderer Kommunikationsformen der Haltlosigkeit überführt.

Es hängt von

„uns als Beobachtern ab, wo wir die ‚Grenze‘ eines Systems ziehen, d. h. was wir als eine Ganzheit betrachten wollen und was wir als dessen Teile ansehen“ (Balgo/Voß 1995, S. 62).

So ist ja auch das musikalische Miteinander am gleichen Ort keineswegs so „unmittelbar“ wie unterstellt, sondern medial bestimmt, in einem hohen Grade mittelbar über technische Instrumente vollzogen, die gestrichen, geblasen, gezupft, geschlagen werden wollen. „Wirklichkeit“ ist eine bloße Konstruktion, mit der der Mensch gut leben gelernt hat. Die „face-to-face“-Kommunikation lebt von dem Konstrukt, bei dem das Mittelbare in den Hintergrund geraten ist und beschreibt ein Angepasstsein an die Umstände. Selbst da, wo man auf alle Instrumente verzichtet, vollzieht sich das musikalische Miteinander nur mittelbar über das Instrument der Sprache. Und noch wenn der Mensch auf alle sprachverständlichen Laute verzichtet und nur summt, steht der Mensch im Raum der Sprache, aus dem der Weltbezug gezogen ist. Auch Summen kann ja nur in Abgrenzung zur Sprache erst Summen sein und hat Sprache zur Voraussetzung.

„Jede Sprache ist ein Gitter, durch dessen Stäbe wir als Gefangene in ein illusionäres Draußen schauen.“ (Plessner 1976, S. 113)

Der Glaube an die Unmittelbarkeit ist eine schlichte, aber ungemein und Gott sei Dank wirkungsvolle Halluzination mit oft leider allerdings schon dogmatischen Zügen, wenn aus dem eigenen angepassten Weltverstehen vorschnell Urteile geschlossen werden. Die unmittelbare menschliche Begegnung, auf die beim Musizieren oft und emphatisch abgehoben wird, ist grundsätzlich eine mittelbare und in der Umwelt von sozialen Systemen operierend.

Ist die Mittelbarkeit des Seins einmal akzeptiert und man offen für andere Horizonte, gleicht der Umgang mit digitaler Technologie einer Pädagogik, die das „Erlebnis“ in einer „natürlichen“ Umgebung ins Zentrum stellt, wobei das „Natürliche“ natürlich sich nach Graden des Künstlichen definiert und danach dekliniert wird. Der Begriff einer - man könnte auch sagen - *outdoor* verfahrenen „Erlebnispädagogik“ in einem erweiterten Sinne kann hier angewendet werden.

Der digitale Raum der Begegnung ist dann betrachtet als eine noch fremde „Natur“, die mögliche Abenteuer und Spannung verheißt sowie erforscht werden will, genauso wie der analoge Raum der Begegnung auch. Je mehr dieser

mittelbar erlebte Raum erforscht wird, je unmittelbarer wird er wirken. Das Natürliche, das Unmittelbare, das Echte u. a. referieren auf kein statisch Vorgegebenes, sondern auf den, der so bezeichnet, sodass sich in Begrifflichkeiten wie diesen dynamische Ganzheiten zeigen, deren Grenzen sich nach eingestellten Vorstellungen, die sich als passend erwiesen haben, verschieben.

b.2) Das Vorurteil: Musik macht man mit Instrumenten, aber nicht mit dem Computer

Mehrfach ist vom Computer als Instrument schon die Rede gewesen und das bewusst: „Instrument“ heißt ja bekanntlich zunächst einmal nichts anderes als *Werkzeug*, und in der Musik sind Instrumente „Geräte zum Hervorbringen musikalisch verwendbaren Schalls (Töne, Klänge, Geräusche)“ (Meyers Kleines Lexikon Musik 1986, S. 153). Aus der Art und Weise wiederum, wie Klang entsteht, ob auf analogem oder digitalem Wege, wird kein Definitionsmerkmal zum Instrument abgeleitet. So können definitionsgemäß Instrumente dann sein Zupf-, Streich-, Schlag- oder Blasinstrumente auf der einen Seite, aber eben auf der anderen Seite auch der Schallplattenspieler, das Klavier oder der über Software zum Erzeugen von Klang ausgelegte Computer.

Der Gedanke, im Computer ein Instrument zu sehen, mag so befremden, doch zweifellos folgt das Gesagte der lexikalischen Definition, da auch der Computer fraglos musikalisch verwendbaren Schall zur Weiterverwendung hervorbringt. Auch mag die Zuordnung von Instrumentengattungen befremden: Doch dass Computer, Klavier und Schallplattenspieler in einem Atemzuge genannt werden, macht seinen guten Sinn: Denn der Plattenspieler bspw. zeigt eine viel größere Nähe zum Klavier, als das ebenfalls mit vorgefertigten Klängen arbeitende Klavier zu anderen überkommenen Instrumenten, wo Klang dem Fingergefühl entspringt und keiner Mechanik. Das Klavier ist nichts anderes als eine mechanische Apparatur bzw. ein mechanischer, auf eine bestimmte Funktion hin spezialisierter Computer, der seine Töne durch Druck eines Fingers auf eine Taste ganz automatisch produziert, womit auch die Nähe zum digitalen Computer bestimmt ist.

„Das Klavier, der Ton oder was man einen präfixierten Ton nannte, stellt ein a priori dar“ (Nono 1975, S. 269), schrieb schon Nono, und die eigentliche Kunst liegt darin, diese Tonproduktion eines Automaten differenziert aufeinander abzustimmen. Dieses „A priori“ ist vom mechanisch ablaufenden Programm determiniert und nicht von der fingerführenden Instanz, die einen

Automatismus auslöst. Aus der Beziehungspflege vorgeprägter Klänge heraus entspringt Musik, nicht aus der Klangerzeugung als solcher.

Nur dadurch, weil der Klavierspieler den Ton nicht erzeugt, sondern „nur“ auslöst, wobei das „nur“ nicht diskreditierend zu werten ist, ist es auch mit dem den Automatismus weitertreibenden so genannten „elektrischen Klavier“ - dem Welte-Mignon-Klavier mit Nuancierungstechnik - bspw. möglich, das einmal aufgezeichnete individuelle, pianistische Spiel von Künstlern getreu wiederzugeben.

Wie beim MIDI-Format des Computers werden bei dieser Form der Aufzeichnung lediglich Anschlagsstärke, Tonhöhe, Tondauer und damit zugleich auch die spezifische Agogik auf einem Papierstreifen bzw. einer Notenrolle registriert (aber gerade nicht die Tonproduktion). Daher und nur deshalb ist mit dem Klavier möglich, was anderen Instrumenten unmöglich ist: das Spiel von Musikkünstlern „live“ zu reproduzieren, selbst wenn diese am anderen Ort oder schon verstorben sind. Diese Daten - rückgefüttert - in das Klavier produzieren die Musik, während die Klangproduktion automatisch abläuft. „Heute sind die erhaltenen Notenrollen von größter musikhistorischer Bedeutung, lassen sie doch aufschlussreiche Interpretationen und Analysen zu. Eine von Gershwin bespielte Notenrolle machte kürzlich sogar eine stereophone Neu-einspielung der ‚Rhapsodie in Blue‘ (im synchronen Zusammenspiel mit einem modernen Orchester!) möglich, und Debussys auf Rolle konserviertes Spiel konnte in moderner Hi-Fi-Technik neu auf Schallplatte gebannt werden.“ (Enders 1987, S. 108) Musikwissenschaftler sowie -pädagogen sind sich der Bedeutung solcher Notenrollen sehr wohl bewusst, untersuchen das vergegenwärtigte Spiel von Verstorbenen und sehen keine Schwierigkeiten, künstlerische Persönlichkeitsprofile daraus abzuleiten.⁶ Sie nehmen aber bisweilen schnell eine ablehnende Haltung ein, sobald man die Voraussetzungen für eben jene Vergegenwärtigung von Klavierkunst benennt: Das Klavier ist ein Automat, eben ein mechanischer Computer.⁷

6 siehe hierzu auch: Hermann Gottschewski: Die Interpretation als Kunstwerk. Musikalische Zeitgestaltung und ihre Analyse am Beispiel von Welte-Mignon-Klavieraufnahmen aus dem Jahre 1905. Freiburger Beiträge zur Musikwissenschaft 5. 1996

7 Noch prägnanter ist der Automatencharakter bei der Orgel zu sehen. Die Orgel ist eine Maschine, deren lautstarke Klänge mithilfe allein von Fremdenergie erzeugt werden, worauf Bernd Enders unlängst auf einer Tagung in Hamburg noch einmal hinwies. Der Orgelspieler trägt zur Klangentwicklung - genau wie beim Klavier auch - absolut nichts bei. Dafür kann

Wird dem Computerinstrumentalisten vorgeworfen, da er mit der Klangerzeugung nichts zu tun habe, würde er auch über mangelnde Spielkompetenz verfügen, hat ein solcher Vorwurf nur dann Relevanz, wenn er verallgemeinert und auf andere Fälle übertragen wird. Das hieße dann: Mit dem gleichen Recht könnte also der Musiker, der durch sein Fingerspiel die Geige nuancenreich zum Klingen bringt, dem Klavierspieler mangelnde Kompetenz im Instrumentalspiel vorwerfen, weil er bei der Klangerzeugung nicht aktiv Anteil nimmt, damit nichts zu tun hat, sondern per Tastendruck nur vorgefertigte Klänge abruft.

Ein solcher Vorwurf aber wird (zu Recht) nicht gemacht, was seinen Grund darin hat, dass Akzeptanz und Natürlichkeit sich allein aus dem Gewohnheitsrecht ableiten. So operiert das Klavier - eingebunden in mechanisch ablaufende Prozesse - digital, und kann doch natürlich wirken. Und was für Klavier und Schallplattenspieler gesagt wurde, gilt dann fraglos gleichermaßen - so kann man es nun wohl gerechtfertigt ausdrücken - für den großen digitalen Bruder des Klaviers: den Computer selbst. Musikalische, programmatisch abgelegte oder gespeicherte bekannte Daten werden mit dem Klavier, Computer wie auch mit dem Schallplattenspieler in neue Beziehungen gebracht, und dabei wird mit Instrumenten der einen oder anderen Art musiziert. So entsteht Musik!

Das Brockhaus/Riemann-Lexikon unterscheidet sodann noch zwischen naturgegebenen Gegenständen, mit denen Musik gemacht werden kann, und handwerklich hergestellten Instrumenten. Der erste Fall wird als bloßer „Schallgegenstand“ definiert, erst der zweite Fall ist als „Instrument“ klassifiziert (Brockhaus/Riemann ²1989, S. 233). Mit anderen Worten: Aus dem „künstlichen“ Faktor entspringt so gerade ein weiteres Instrumentenmerkmal, ein Faktor, der dem Computer - wenn man denn vom Wesentlichen sprechen will - schlechthin wesentlich ist.

Schlussfolgerung: Der Computer genügt in einem umfänglichen Maße der Instrumenten zu Grunde gelegten Definition. Er ist demnach ein Instrument (kann fraglos als nicht festgestellte universale Maschine auch Anderes sein) und als solches - gerade auch aufgrund seines weiten Verbreitungsgrades - auch vorbehaltlos in die Musikausbildung zu integrieren. Zudem ist es hierbei von Vorteil, dass im Unterschied zu anderen Instrumenten dieses mittlerweile in

er mithilfe von Maschinenteknik erzeugte Klänge in Beziehung setzen und so klangvolle Musik zum Klingen bringen.

einem Großteil von Haushalten auch zur Verfügung steht. Dieses musikalische Potenzial sollte nicht ungenutzt bleiben.

Die immer wieder aufgemachte Polarität zwischen analogem und digitalem Instrumentarium ist nicht ansatzweise begründbar, und die dogmatische Bevorzugung des Einen vor dem Anderen trägt so ideologische Züge⁸ und ist im Interesse der Schülerinnen und Schüler zurückzuweisen, die sich aktuell wie beruflich späterhin in einer digitalen Natur, in einem digitalen Begegnungsraum genauso kompetent zu bewegen haben, wie in einer/m analogen. Was allein bleibt, ist die ewig jung bleibende Diskussion, ob analoge Klangerzeugung (oder aber auch Schallplattenmusik) „wärmer“ oder „besser“ klingt als digitale Klangerzeugung (oder aber auch digitale CD-Musik), was zuletzt aber eine unentscheidbare Frage ist und bleibt.

Analog und digital stellen im Übrigen nicht zwei unabhängig voneinander operierende Lebenssphären dar, sondern die eine bedingt die andere. Da im Zuge von Vernetzungen wie Überkreuzungen gegenseitige Beeinflussungen statthaben, ist die Folge des ausschließlichen Bezuges auf eine Lebenswelt ein zu bestimmender Mangel an lebensweltlicher Kompetenz gleich in beiden. Das aber reduziert Möglichkeiten für eine spätere verantwortungsvolle Mitgestaltung am gesellschaftlichen Leben, die auf einer breit gefächerten Basis von Kompetenz basieren sollte. Hier ist auch Postman einmal zuzustimmen, der sagte, dass ein neues Medium nicht nur additiv verfährt, sondern ökologisch. Es durchwirkt eben alles, auch das tradiert Hochgeschätzte und abzugrenzen Gesuchte (vgl. Postman 1988, S. 18).

c) *Medienkompetenz und das pädagogische Selbstverständnis, „Lehr“- und „Lern“-Begriff*

Neue Technologien in den Musikunterricht einzusetzen setzt explizit immer auch bei Vorkenntnissen von Schülerinnen und Schülern an. Das zum Beispiel genommene „winAmp“-Programm dürfte Schülerinnen und Schülern kaum

8 Zur Präzisierung, was damit gemeint sein kann: Auf einer Musikpädagogentagung vor nicht allzu langer Zeit wurde ein erprobtes Computerprogramm für den Grundschulbereich vorgestellt, das spezifische Grundkompetenzen schulen helfen sollte. Als Zeitrahmen wurden zehn Minuten *pro Woche* veranschlagt. Eine unwidersprochen bleibender Einwand aus dem Publikum: „Die fehlen mir aber dann woanders.“ Mit dieser Antwort erübrigt sich jegliche weitere Diskussion, wo - bezogen auf ein Wochenstundenkontingent - zehn Minuten für unverzichtbar erklärt werden. So wurde zwar ein sachlicher Einwand formuliert, aber das Prinzip und Kategorische „Nein“ zu Neuen Medien artikuliert.

unbekannt sein, und bei Experimenten und Projekten mit diesem oder auch anderen Programmen können diese ihre eigenen Erfahrungen und Kenntnisse konstruktiv einbringen.

Diese Erfahrungen vermögen im Rahmen von Unterricht dabei eine zentrale Rolle zu spielen, da eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern nicht selten eine größere Medienkompetenz aufweist als ihre Lehrer und Lehrerinnen. Die Formel einer „Lerngemeinschaft“ mag angelegt werden, da in der Tat voneinander gelernt werden kann. Gerade im Zeitalter von Computer und Internet macht sich dies in zunehmendem Maße bemerkbar. Der Begriff „Schülerorientierung“ erfährt dadurch eine neue Farbschattierung dergestalt, dass man diese zeitgemäßen Kompetenzen anerkennt, nutzt und dabei als Lehrender sich auch immer als Lernender versteht.

Insofern setzt man nicht nur beim Vorwissen und bei den Erfahrungen auf Schülerseite an, sondern integriert sie umfassend in den Unterricht, was der Motivation nur förderlich sein kann. Wenn es das Ziel von „Schülerorientierung“ sein soll, eine (fraglos nur idealiter zu erreichende) symmetrische Kommunikation anzustreben, so ist dort, wo ein Lernen auf beiden Seiten sich begibt, der Symmetrie zumindest angenähert. Ein solches Lernen bleibt natürlich für Überraschungen offen, da eine gegenseitige Beschulung immer auch entdeckend verfährt. Unterricht ist danach ein umfassender Lernprozess, der nach beiden Seiten hin ausstrahlt und den Unterrichtsgegenstand erst konstituiert. Wenn von Medienkompetenz als Geisteshaltung die Rede ist, ist Schülerorientierung explizit vorausgesetzt und die eigene, aus der Verantwortung geborene unbenommen führend bleibende Position trotzdem immer auch als lernende begriffen.

Das alles führt zu einer Kultur des Lernens, die den Fehler nicht diskreditiert.⁹ Fehler können nützlich sein, denn aus Fehlern kann man lernen, indem Lernwege erforscht, revidiert und optimiert werden. „Ein Fehler ist ein Fenster zu

9 Ein, wenn nicht „das“ Problem, das den „Lob des Fehlers“ begleitet, ist im folgenden Dialog prägnant aufbereitet: Ein Fachleiter in einem Seminar, der seine Fortbildungen gewissenhaft pflegte und Neu-Gelerntes auch wohlmeinend zu vermitteln suchte, sagte einmal zu einer Gruppe von Referendaren: „Fehler sind Ihre besten Freunde“, worauf zu Recht ein Referendar die einzig mögliche und ironische Antwort bot: „Aber bei Lehrproben, da sollten wir unsere Freunde doch besser zu Hause lassen, oder?“ Diese Problematik gilt natürlich auch im Rahmen der Beurteilung von Schülerleistungen und dürfte nur schwer aufzuheben sein, da neben dem individuellen Fördern und Fordern das vergleichende Beurteilen der Schule als Ort der Selektion und Ort der Zuteilung von Lebenschancen konstitutiv ist.

den Gedanken des Schülers“, wie ein Pädagoge einmal formulierte, denn er kann durch gedanklichen oder kommentierten Nachvollzug Denkwege und logisches Verstehen offenbaren.

Bei der Fehlerkorrektur spielen dann der Lehrer, die Lehrerin nicht mehr die zentrale Rolle, denn deren Aufgabe ist es, im Lernprozess sich zurückzunehmen, den Lernprozess gewähren zu lassen und aufmerksam Lernprozesse zu verfolgen. Das bedeutet: die eigene Präsenz zu minimieren, denn wo im Falle bspw. einer Gruppenarbeit man interessiert dabei steht, liegt die Frage bei allen Arbeitsschritten schon im Raum: „Ist das richtig?“ Mit dieser im Raum stehenden Frage ist der Lernprozess (und damit das Lernen zu lernen) schon eingeschränkt wenn nicht beendet, denn die Überprüfung eigener Ergebnisse, auf die es ankommt, ist unterbunden. Zumindest ist diese Phase einer kommunikativen Reflexion unterbrochen zugunsten der Frage, die nach Antwort verlangt.

Der eigene Gedankengang, die Teamstruktur (Kommunikation, Kooperation) sind mit der Hinwendung zur Instanz „Lehrer“ aufgebrochen, die es ja wissen muss und sagt, was „richtig“ und „falsch“ sei. Mehr noch: Ungewöhnliche, der Regel widersprechende Ergebnisse, die aber ihre Plausibilität haben mögen, werden mit Blickrichtung auf die richtig/falsch klassifizierende Instanz erschwert. Mit der allein physischen Präsenz und Nähe wird „die Verantwortung für den Arbeitsablauf an die Lehrerin zurückgegeben“ (Meyer ⁵1993, S. 268). So ist der Lehrer zwar für die Organisation des Unterrichtsablaufs sowie als Impulsgeber gefragt, im weiteren Verlauf bei gruppeninternen Prozessen aber ist Zurückhaltung geboten, und nur in Ausnahmefällen sollte in Arbeitsprozesse einer Gruppenarbeit frühzeitig eingegriffen werden. Ein Gewähren lassen heißt auch ein Anerkennen von Vorannahmen und Vorwissen, das erprobt wird:

„Das setzt aber voraus, daß der Lehrer in der Lage ist, sich selbst für dieses Vorwissen zu öffnen, weil er bereit ist, den Schüler in seiner Lebenswirklichkeit ernstzunehmen.“ (Mädche, zitiert nach Balgo/Voß 1995, S. 66)

Das rührt am eigenen Lehrverständnis und am Bild, das man von Schülerinnen und Schülern hat (vgl. Kaiser 2000).

Dies folgt zugleich dem lerntheoretischen Prinzip, das sich am „Lernen am Modell“ orientiert, was nichts anderes heißt, als dass der Lernende sich immer auch am lehrenden Vorbild orientiert. Wer so bspw. Gruppen- oder Team-

arbeit Anderen antragen möchte, sollte ein Lernumfeld bieten, das der Teamarbeit auch förderlich ist. Teamarbeit predigen und einen autoritativen Führungsstil leben ist bekanntlich kontraproduktiv, wenn die Tat das Wort nicht begleitet. Wer desgleichen auf Ergebnisvielfalt abhebt, eine im Entstehen begriffene Vielfalt aber durch ein vorschnelles Kategorisieren nach „richtig/falsch“ zugleich wieder minimiert, grenzt Vielfalt gleich aus.

Die Folge einer Zurücknahme dagegen kann sein die Nicht-Trivialisierung von Lernprozessen, Ergebnis einer symmetrisch verfahrenenden Kommunikation. Das Ziel der traditionellen Schule ist es gewesen, Schülerinnen und Schüler zu trivialisieren. Auf eine bestimmte Frage wird eine bestimmte Antwort erwartet. Der Erwartungshorizont ist fokussiert, was außerhalb dieses Horizontes angesiedelt ist, nicht akzeptiert. Heinz von Foerster konstatiert, dass

„einige Ausbildungssysteme Lernen mit Trivialisierung verwechseln. Beim Lernen wächst die Anzahl interner Zustände und die semantische Relationsstruktur [...] wird bereichert. Trivialisierung ist dagegen Amputation interner Zustände.“ (von Foerster 1996, S. 23)

Dabei wird mitnichten der Beliebigkeit, wie zuweilen kritisch angemeldet, das Wort geredet, sondern der argumentativen Nachvollziehbarkeit von Ergebnissen, die der angelegten Erwartung widersprechen, aber in sich stimmig sein mögen.

- These: *Das Selbstverständnis von Lehrenden, das Lehrer und Lehrerinnen im Zeitalter digitaler Kommunikations- und Informationstechnologien entwickeln sollten, kann man prägnant auf die Formel bringen: Weniger dirigieren, dafür mehr moderieren.*

Darauf kommt es zukünftig an, an die Stelle des Belehrens tritt eine Aufmerksamkeit auf Seiten der Lehrenden, die Ergebnisse wägt und begründete - auch der Norm widersprechende - erkennt, zulässt, aufnimmt und gegebenenfalls weitere selbst vertretene Denkmodelle als „ergänzende“ Alternative anträgt. Als Moderator stellt der Pädagoge, die Pädagogin eine Lernumwelt bereit, innerhalb der selbstverantwortet im Zusammenklang mit anderen Schülerinnen und Schülern gelernt werden kann. Die Rolle der Schülerinnen und Schüler wandelt sich vom Belehrten zum kontinuierlich Lernenden, der dann über Techniken zur Selbstschulung verfügt. Peter Struck sieht darin im Grunde die sokratische mæutische Methode wiederbelebt. „Der Lehrer belehrt nicht mehr, sondern berät beim Lernen.“ (Struck 2001, S. 56) Das klingt wenig

brisant, zeitigt aber - mit einer Einlösung - erhebliche Folgen im Falle des Musizierens, das innerhalb von Klassen angestrebt wird.

c.1) Musizieren im Unterricht

Ob man mehr handlungsorientierte, schülerorientierte oder erfahrungsbezogene Konzepte heranzieht, stets kommt zu Recht dem Musizieren und handwerklichen Tun bei der Wissensaneignung wesentliche Bedeutung zu, was aus dem Primat eines ganzheitlichen Lernens erwächst, bei dem - wie die Musikpsychologie lehrt - aus einem figuralen ein formales Verständnis erwachsen kann. Aus konkreten Handlungen wird Erkennen und Wissen geschöpft. Um etwas zu begreifen, muss es auch begriffen werden können. Unterschiedliche Denkschulen stehen hier Pate.

Daraus begründet sich dann auch das Klassenmusizieren, dem in der Musikpädagogik wesentliche Funktion zukommt:

„Im umfassenden Sinn ist Klassenmusizieren in der allgemein-bildenden Schule die wichtigste Aktionsform musikalisch-ästhetischer Praxis im Musikunterricht.“ (Bähr 2001, S. 46)

Das Klassenmusizieren allerdings ist - von Ausnahmen abgesehen - elementar an den Dirigenten und so Frontalunterricht gekoppelt. Diese Funktion aber steht der des Moderators entgegen. Wenn Lehrer „stärker Moderatoren werden, [wird] der Frontalunterricht stärker abgebaut werden“ (Glotz 1997, S. 250). Während der eine eher führt, als Sender operiert und im Zentrum steht, berät der andere eher und hält sich im Hintergrund.

Das muss sich nicht widersprechen, denn mit einem neuen Rollenverständnis sind andere Rollen nicht ausgeschlossen, sondern nach Maßgabe einzunehmen. Moderieren (Partner-, Gruppenarbeit) *und* Dirigieren (Frontalunterricht) haben so je ihre Zeit im Unterricht. Schließlich ist Unterricht auf Methodenvielfalt und Methodenwechsel grundsätzlich angewiesen.¹⁰ Das Problem

10 Das gilt im Übrigen auch für die Handlungsorientierung, die in der Dominanz, wie sie in musikpädagogischen Schriften unter Bezug auf lernpsychologische Erkenntnisse eingefordert wird, in ihrer schulischen Einlösung zum nicht geringen Problem geraten kann. Zum handlungsorientierten Unterricht schreibt Hilbert Meyer: „Es wäre sicherlich falsch, dieses Konzept zu verabsolutieren und alle anderen als weniger attraktiv darzustellen. Es ist *eine* mögliche Antwort auf die Schwierigkeiten alltäglichen Unterrichts. [...] Die Formulierung ‚handlungsorientierter Unterricht‘ macht deutlich, daß es in der Schule nicht darum gehen kann, *nur* noch handelnd zu lernen.“ (Meyer ⁶1994, S. 214f.) Die Verabsolutierung der einen

erwächst allerdings dort, wo Unterrichtszeiten durch eine spezifische Unterrichtsform dominant besetzt werden. Das Klassenmusizieren benötigt und bindet in der Regel Zeit im nicht unerheblichen Maße. Während im Deutschunterricht bspw. produktive Schreibaufgaben in der Rasterung *einer* Stunde einen zeitlich begrenzten Raum einnehmen und dann in der gleichen Stunde zur kognitiven Auswertung anstehen, ist das Musizieren mit der ganzen Klasse - das liegt in der Natur der Sache begründet - auf eine Schulstunde ohnehin und oft eher auf Stunden zu berechnen.¹¹ Eine reflektierte Auswertung dessen, was getan wurde, was auch Ziel eines solchen Unterrichtes sein soll, ist damit noch nicht miteingerechnet.

In der vielzitierten PISA-Studie heißt es:

„Angesichts der mangelnden Vorhersagbarkeit, welches Wissen Jugendliche als Erwachsene benötigen werden, ist die theoretische Grundlage ein dynamisches Modell des kontinuierlichen Weiter-, Um- und Neulernens über die gesamte Lebensspanne hinweg. Die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen im zukünftigen Leben ist die Fähigkeit, das eigene Lernen - individuell und in Gruppen - zu organisieren und zu regulieren.“¹²

Vor dem Hintergrund der Diskussion von Schlüsselkompetenzen, die die Arbeit im Team, Kooperationsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit schulen sollen, ist ein solch zeitintensives Handeln auf seine Relevanz hin kritisch zu befragen. Ein gruppendynamischer Prozess mit den entsprechend verorteten Kompetenzen wird, wo die wesentliche Kommunikation über den Dirigenten läuft, gerade nicht oder nur unzureichend in Gang gesetzt.

Richtung (mit ihren Qualitäten) führt zur problematischen Vernachlässigung anderer (mit ihren Qualitäten).

11 So ist es auch kein Wunder, wenn dokumentierte Praxisbeispiele, die die Qualitäten des Klassenmusizierens herausarbeiten und betonen, nicht von ungefähr in Sondersituationen gründen. Christoph Schönherr sieht im Klassenmusizieren eine Möglichkeit, Verstehensprozesse auf den Weg zu bringen und das „Mehr“, das Musik bereithält, Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen. Er schreibt: „Das Beispiel entstammt der Arbeit einer sog. Musikklasse eines hamburgischen Gymnasiums. Diese achte Klasse unterscheidet sich von ‚normalen‘ Klassen dadurch, dass alle Schüler ein Instrument spielen. Statt regulär zwei Stunden Musikunterricht in der Woche sieht die Stundentafel für die Musikklasse drei Stunden vor, wovon zwei Stunden für das gemeinsame Musizieren im Klassenorchester eingeplant sind.“ (Schönherr 2001, S. 162f.) Trotz dieser für das Klassenmusizieren geradezu idealen Voraussetzungen (mehr Stunden, alle Schüler spielen ein Instrument), umfasste die Probenarbeit mehrere Wochen (vgl. ebd., S. 169).

12 <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/>

Eine Forderung, wie die von Martin Gellrich unterstützte -

„[g]erade in den letzten Jahren wird immer mehr gefordert, dass das Klassenmusizieren eine größere Bedeutung erhalten soll“ (Gellrich 2001, S. 48)

- ist, in die Praxis umgesetzt, geradezu kontraproduktiv, wenn es das Ziel sein soll, Schülerinnen und Schüler ein geeignetes Handlungsrepertoire an die Hand zu geben, das ihnen in einer komplexen Gesellschaft für die Zukunft hilfreich zur Seite steht. Das vorgelebte Modell konterkariert zudem ein soziales Miteinander, das auf Symmetrie baut. Auch ist der Lehrer als Dirigent nur schwer zu ersetzen, da ein Klassenmusizieren im Wesentlichen auf Notenvorlagen und so Notenlesen basiert, eine Kompetenz, die kaum vorauszusetzen und in Schule graduell nur zu schulen ist.

Darüber hinaus sind die Hoffnungen, die mit dem Klassenmusizieren verbunden sind, wie aus einem konkreten Tun musikalische Grundkompetenzen erwachsen, trügerisch. Lernerfolge sind, selbst unter Bedingungen, wie sie nicht überall vorzufinden und als gut zu bezeichnen sind, eher bescheiden (vgl. Bähr 2001). Wenn aber schon unter guten Bedingungen keine befriedigenden Ergebnisse zu erzielen sind, ist vielleicht danach zu fragen, was gegebenenfalls an der Idee „Klassenmusizieren“ nicht stimmt.

- These: *Klassenmusizieren (mit dem Lehrer, der Lehrerin als Dirigenten) ist mit einem zeitgemäßen Musikunterricht nicht zu vereinbaren. An dessen Stelle tritt das Musizieren in der Klasse in Gruppen sowie das Musizieren in zeitlich eng umgrenzten Projekten und für interessierte Schülerinnen und Schüler in freiwilligen AGs.*

Das rührt nun nicht nur an dem Selbstverständnis von Musiklehrenden, sondern auch am Selbstverständnis der Musikpädagogik und -ausbildung generell. Doch so wenig wie im Deutschunterricht Klassendiktate als dominante Form zur Vermittlung einer sicheren Rechtschreibung dienlich sind, so wenig ist das Klassenmusizieren ohne begleitende Maßnahmen (Zusammenarbeit mit ortsansässigen Musikschulen, spezielle in den Jahrgang implementierte Musikklassen bspw.) geeignet, dem produktiven Tun von Schülerinnen und Schülern im breiten Maßstab zuzuarbeiten, das zudem nicht kreativ, sondern allein reproduktiv verfährt.¹³

13 Viele Lehrerinnen und Lehrer werden folgendes Problem aus ihrem Unterricht kennen: Gute - nach Notenvorlage musizierende - Instrumentalisten und -innen zeigen sich allzu häufig völlig hilflos, wenn eine Notenvorlage fehlt und trotzdem zum Musizieren angeregt wird.

Gleichwohl bleibt die Voraussetzung, dass Handeln Lernprozesse positiv befördert, unbestritten. Musizieren in der Klasse sieht im Musizieren in kleineren Gruppen eine Alternative. Das hieße dann, ein Musizieren in Gang zu setzen, das ein selbstverantwortetes Handeln in Gruppen auf Seiten von Schülerinnen und Schülern und ein Moderieren auf Seiten von Lehrenden möglich macht. Die Musikpädagogik hat mancherlei Alternativen auch breitgefächert methodisch aufbereitet, indem Experimentierangebote mit der Stimme in Schulbücher genauso integriert sind wie mannigfaltige Impulse zum Schreiben eigener Lieder und Entwickeln/Vertonen grafischer Partituren, Hörspielproduktionen u. a. Auch die Möglichkeit zum Rockmusizieren zielt in diese Richtung. Die genannten Formen unterstützen das produktive, das kreative Tun und verfahren gerade nicht - wie das Klassenmusizieren nach Notenvorlage - allein reproduktiv. Weitere Möglichkeiten wären zu überdenken, sodass insgesamt ein Kanon von Musiziermöglichkeiten vorliegt, der sich dann nicht wie das Klassenmusizieren an dem ausgesprochenen Spezialfall und alltagsfernen „Orchester“ orientiert, das ja nicht gerade demokratisch operiert. Dann kann sich Lernen im sozialen Kontext vollziehen, das das Miteinander nicht hierarchisch strukturiert, sondern heterarchisch organisiert. Und darauf kommt es an!

Das Musizieren mit dem Instrument „Computer“ ergänzt diese vielfältigen Formen zur Aneignung musikalischer Grundkompetenzen und Wissenswelten.

Die Fähigkeit, sich von dem Spiel anderer inspirieren zu lassen und sich auf das Spiel eines anderen kreativ einzulassen, fehlt, da sie in der traditionellen Instrumentenausbildung nie geschult wurde, praktisch völlig. Die Frage „Was soll ich denn spielen?“ ist Ausdruck einer solch mangelnden Spiel- und Ausdruckskompetenz. Bei Vorlage von Akkorden, die für das Zusammenspiel vorgeschlagen sind, ist die nächste Frage dann schon vorgezeichnet: „Wie soll ich das denn spielen?“ In einer Informationsgesellschaft, in der die Frage nach dem „Was“ und „Wie“ verstärkt selbstverantwortet entschieden werden muss, ist die Schulung einer Haltung, die das „Was“ und „Wie“ (wie beim Klassenmusizieren) vorschreibt, nicht vertretbar. „Durchführung von Schüler- und Jugendwettbewerben, bei denen Leistungen auf dem Gebiet ‚freie Kreativität‘ gezielt gefördert werden sollen. [...] Intensivierung der Projekt- und Teamarbeit im Schulunterricht“, so lauten Forderungen der „Zukunftskommission Gesellschaft 2000 der Landesregierung Baden-Württemberg“, um „Wissen und Kultur als Faktoren der Stabilisierung und der Erneuerung des gesellschaftlichen Zusammenhalts“ zu gewährleisten. Sie mögen stellvertretend stehen für andere, die ganz ähnlich schlussfolgern. Wo es um Problemlösungskompetenzen, um „Teamarbeit“, „Kooperationsfähigkeit“, „Urteils- und Entscheidungsfähigkeit“ und insgesamt um Förderung von Kreativität geht, ist von dem Konzept eines die Reproduktion nur fortschreibenden Klassenmusizierens (im tradierten Sinne) zu verabschieden.

(Vgl. <http://www.baden-wuerttemberg.de/zukunftskommission/wissen.html> oder auch Teufel 2001)

Nicht umsonst sind Neue Medien Informations- und Kommunikationstechnologien genannt. Die Kommunikation, Interaktion ist ihnen wesentlich. Allein mit dem Schritt ins Internet wird Kommunikationsforen in einem großen Umfang (Chats, Muds, Moos, Email, Foren etc.) begegnet. Und Kommunikation endet nicht an der A/D-Schnittstelle, sondern findet genauso vor dem Bildschirm zwischen den Schülerinnen und Schülern statt, die sich austauschen. Mit einer entsprechend veränderten Einstellung (siehe Vorurteil Unmittelbarkeit vs. Mittelbarkeit) ist eine solche Schnittstellenkommunikation dann auch konstruktiv bei der Gestaltung von Lernumwelten, in denen auch selbsttätig gelernt werden kann, zu nutzen.

5. Musikausbildung und Neue Medien - Probleme und Erfordernisse

Aus den bisherigen Ausführungen ist abzuleiten, dass der Computer seinen Platz im Musikunterricht finden sollte. Doch schwerer als andere Fachrichtungen scheint sich die Musik und Musikpädagogik den Neuen Medien und den daran geknüpften Handlungskonzepten zu öffnen.

„Die etwa von Baacke (1992) formulierten Lernziele Ganzheitlichkeit handlungsorientierte[r] Medienpädagogik dürften - so auf eine Alltagserfahrung beruhende Vermutung - nur in Ansätzen von den meisten Lehrern akzeptiert sein. Das gilt besonders für Musiklehrer. Ihr Qualifikationsweg ist durch die doppelte Herausforderung musikalisch-künstlerischer und fachwissenschaftlich-didaktischer Ausbildung besonders lang, intensiv und nachhaltig, was die Flexibilität gegenüber neuen medienpädagogischen Einstellungen eher hindert als fördert.“¹⁴

Die Folge ist eine eher konservative Haltung, die sich Neuem zuweilen wenig bis überhaupt nicht öffnet sowie mit Ablehnung reagiert, was wiederum, neben anderen Faktoren, „nach wie vor mit einer weitgehend verkrusteten Musikausbildung“ zu tun haben könnte (Gies/Jank/ Nimczik 2001, S. 6). Der Kanon an Inhalten und Kompetenzen, die ein Studierender erwirbt, ist vielfältig und komplex, berührt aber nicht in jedem Fall die Unterrichtswirklichkeit und fachlichen Notwendigkeiten (und kann dann auch nicht gesellschaftliche Relevanz für sich beanspruchen). Wo Neue Musiktechnologie keine Rolle in der Ausbildung spielt, werden auch aus der Hochschule in Schule Entlassene Vorbehalte ausprägen und Zurückhaltung üben.

14 <http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/medienkompetenz/medienkompetenz.htm>

Die Neuen Medien müssen in der Ausbildung verbindlich gesetzt werden, genauso wie auch die Ausbildung im Instrumentalspiel verbindlich gesetzt ist. Wahlkurse in der einen oder anderen Richtung allein können Medienkompetenz nur wenig fördern, da sie zu selten und auch eklektisch von Studierenden genutzt werden.

Was es braucht, ist eine das Studium begleitende Ausbildung im „Instrument“ Computer, zum einen schon deshalb, weil - wie in anderen Feldern der Instrumentalpraxis auch - erst Kontinuität Kompetenz ausbildet. Zum anderen aber auch deshalb, weil die Halbwertszeit im Bereich des Computerwissens kaum nennenswert ist und eine einmalige Pflichtveranstaltung dem in keiner Weise Rechnung trägt. Wenn die Musikausbildung, wie Gies, Jank und Nimczik schreiben, verkrustet ist, darf man daraus ableiten, dass spezifische Inhalte, die aus der Tradition sich verstehen, für die gegenwärtige Schulpraxis nicht mehr die Relevanz haben, die sie einst hatten.¹⁵ „Im Alltag der Schule das Gefühl nicht loszuwerden, falsch ausgebildet worden zu sein oder auch mit einer dumpfen Ahnung zu leben, dass das, was man studiert hat, nur eingeschränkt im Unterricht umzusetzen ist, nimmt rapide zu.“ (Bäßler 2002, S. 49) Über den Verbleib nicht mehr relevanter Inhalte im Rahmen musikpädagogischer Ausbildung sollte nachgedacht werden.

„Diejenigen, die heute daran gehen, die Konturen einer lernenden Gesellschaft zu entwerfen, sind deshalb zunächst selbst herausgefordert, eine wirklich *offene inhaltliche* Debatte zu führen. Also keine ‚Pro-Forma-Debatte‘, in der die für die Bildung Verantwortlichen der älteren Generation ihre jeweiligen Lehrmeinungen oder Praxiserfahrungen als fertige Antworten vorsetzen und diese nur mit ein wenig ‚Medien-Kompetenz‘ anreichern, um den Tribut an den Zeitgeist zu zollen.“ (Mutius 2000, S. 173)

- These: *Der Computer als Instrument ist gesamstudienbegleitend in die Musikausbildung zu integrieren und ist - vom Ausbildungsumfang her - der*

15 Natürlich wäre es mir möglich, Gedanken zu unterbreiten, auf welchen Feldern die Musikausbildung zu reformieren wäre und welche Ausbildungsinhalte verzichtbar wären. Dies unterbleibt aber aus einem naheliegenden Grund: Würde eine solche Darlegung erfolgen, begänne ad hoc eine lebhafte Diskussion über deren Notwendigkeit und Verbleib in der Ausbildung. Über eine solche Diskussion würde die viel wesentlichere Auseinandersetzung über die Integration neuer Musikinstrumente - wie der Computer einer ist - verloren gehen. Erst *nachdem* Einigung über diesen letztgenannten Punkt und dessen inhaltlicher Ausgestaltung erzielt ist, kann man in einem zweiten Schritt über die Revidierung von Ausbildungsinhalten an anderer Stelle nachdenken.

tradierten Instrumentalschulung gleichzusetzen. Bezogen auf die zusätzliche zeitliche Belastung, ist über eine Entlastung an anderer Stelle - Revidierung schulisch nicht mehr relevanter Inhalte - nachzudenken.

- These: *Die Musiklehrerausbildung muss - will sie die Ideen des „Lernen lernen“ im Unterricht anwenden - selber dem Konzept eines lebenslangen Lernens folgen. Hierzu gilt es, den über das rein Fachliche hinausgehenden Schlüsselqualifikationen besonderes Augenmerk zu schenken und sie in der Ausbildung verbindlich zu verankern. Ein solches Konzept umgreift schließlich - Stichwort: Lernen am Modell - auch die Lehrenden an Universitäten.*

Auf den ersten Blick scheint dem Methodischen vor dem Fachlichen eine weitreichende Vorrangstellung eingeräumt. Weder ist das der Fall und auch dem Fachlichen keine Absage erteilt. Im Gegenteil: Auf diese Weise wird Lehrenden in wandelnden Wissenswelten erst die Möglichkeit zur permanenten Weiterbildung und damit zur Erschließung wie Aneignung von Wissen (alt wie neu) gegeben, denn

„[I]exikalisches Wissen veraltet schnell, nicht aber das Kontext- und Kompetenzwissen, wie man seine Wissensperspektiven erweitert und sich weiterbildet.“ (Beck 1998, S. 16)

Der Gedanke von Medienkompetenz, einer auf sie bezogenen Geisteshaltung und der eines lebenslangen Lernens sind auf den vorangegangenen Seiten miteinander verknüpft worden dergestalt, dass das Eine ohne das Andere nicht recht einzulösen ist. „[D]as Medium Internet“, schreibt so auch Thomas Münch, sollte

„recht bald selbstverständlich Berücksichtigung finden. Nicht nur, weil vieles dafür spricht, dass es bald ein selbstverständlicher Bestandteil des Alltags sein wird und deshalb auch zum Thema von Schule werden sollte, sondern vor allem, weil das Internet spezifische Lernerfahrungen ermöglicht. Damit diese aber auch tatsächlich möglich werden, ist es notwendig, jetzt eine Vielzahl von Erfahrungen im schulpraktischen Alltag, aber auch in der Lehrerausbildung mit der Integration des Internets in die musikpädagogische Arbeit zu sammeln.“ (Münch 2000, S. 50f.)

Die aus dem Vorangegangenen gezogenen Folgerungen zeigen, wie eine Musikausbildung umzustrukturieren wäre, damit Lernprozesse auch am bewegten Leben ausgerichtet bleiben können. Dabei ist im Wesentlichen der Fokus auf die Schülerinnen und Schüler gerichtet worden. Das für Heranwachsende Gesagte gilt fraglos auch für die Lehrenden, woraus sich der Anspruch einer

Musikausbildung in Anlehnung an Konzepten eines „lebenslangen Lernen“ ableitet. Wer Andere zum lebenslangen Lernen anregen will, muss selber zur ständigen Revision des einmal Gelernten bereit sein. Projektion und Kontingenzdenken sind hierfür Voraussetzung. Wer dagegen das Zurück zu sicheren Werten und Bildungsidealen propagiert (vgl. von Hentig 1999, Stoll 2001, Postman 1997), mag der guten Absichten zum Trotz Entwicklungspotentiale verschenken und Zukunftschancen eingrenzen.

In einer werteunsicheren Welt ist auf Sicherheit nicht zu bauen, wo der Wandel das sicher und allzu gewiss Geglaubte alsbald gefährdet, und darauf auch nicht zu warten, wo eine fortschreitende Globalisierung Folgen unbekannten Maßes für die Zukunft zeitigt. Das Leben in Gesellschaft heute ist nicht sicher, sondern riskant.

„Traditionelle Kulturen hatten keinen Risikobegriff, weil sie keinen brauchten. Risiko bedeutet nicht dasselbe wie Wagnis oder Gefahr. Das Wort bezeichnet ein Wagnis, das man bewußt im Hinblick auf zukünftige Möglichkeiten eingeht. Größere Bedeutung kommt ihm erst in einer Gesellschaft zu, die zukunftsorientiert ist, für die also die Zukunft das Territorium ist, das sie zu erobern bzw. zu kolonisieren sucht. Der Begriff des Risikos setzt eine Gesellschaft voraus, die aktiv danach strebt, mit ihrer Vergangenheit zu brechen - und dies ist in der Tat das wichtigste Merkmal der modernen industriellen Zivilisation.“ (Giddens 2001, S. 35)¹⁶

16 Die Eisenbahn war Voraussetzung für die Industrialisierung und steht paradigmatisch für die Industrialisierung, kann aber auch als Metapher für die Neuen Technologien betrachtet werden: Durch die beschleunigte Fahrt und dem damit bedingten Zeitgewinn wurde der Raum so verdichtet, dass Heine sagen konnte: „Durch die Eisenbahnen wird der Raum getötet.“ (Heine 1984, S. 60) Mit der Eisenbahn verband sich die Metapher eines „Projektils“, das Raum und Zeit praktisch durchschoss (vgl. Schivelbusch 2000, S. 117) und so neben den Komfort beim Reisen die Vorstellung von Gewalttätigkeit stellte. Eine untergründige Angst und Beklemmung wird empfunden mit der jederzeit „nahe[n] Möglichkeit eines Unfalls ohne auf den Gang der Wagen anderweitig einwirken zu können“ (so in einem Text von 1845, nach Schivelbusch 2000, S. 117). Späterhin verliert sich diese Angst in dem Maße, wie das Reisen mit der Eisenbahn selbstverständlich wird. Latent blieb die Bedrohung aber trotz der sich einstellenden Alltäglichkeit stets präsent, was Ernst Bloch von der „Dämonie“ der Eisenbahn die Rede führen lässt (nach ebd., S. 118), da das „natürlich“ gewordene Rasen Sicherheit suggerierte, obwohl man im Falle der Dysfunktionalität der Technik dieser bedingungslos ausgeliefert war. Im vorindustriellen Zeitalter waren große Katastrophen in erster Linie Naturereignissen geschuldet, nunmehr können sie technischen Ursprungs sein, für die der Mensch verantwortlich zeichnet. „Alles, was der Mensch mit seinen Händen schafft, kann einen Unfall erleiden. Aufgrund von einer Art ausgleichender Macht werden die Unfälle umso heftiger, je perfekter die Apparate werden.“ (Felix Tourneux, 1846 in einem Artikel

Das Territorium Zukunft ist mit den neuen Technologien von einem fernen Punkt, auf den alles hin linear zustrebte, in die Breite verlagert worden und unübersehbar geworden. Zwischen möglichen Zukünften ist gleichwohl zu entscheiden, ohne dass aus der Vergangenheit das Ziel noch recht bestimmbar wäre. „Tolerante, revidierbare Formen, sich trotz Unsicherheit zu entscheiden, sind eine Schlüsselqualifikation, auf die Schulen, Berufsausbildung, Hochschulen und Weiterbildung die Menschen vorbereiten müssen“ (Beck 1998, S. 17). Schlüsselqualifikationen wie die genannten mögen so insgesamt helfen, der *Zumutung* einer permanent abverlangten Weiterbildung sich zu stellen. Sicher: Die Bewältigung derselben ist nicht garantiert, das Handwerkszeug zumindest aber an die Hand gegeben.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (⁷1991): Zur Musikpädagogik. In: Ders.: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Göttingen
- Aicher, Otl (1992): Analog digital. Berlin
- Bähr, Johannes (2001): Von der Schwierigkeit des Erwerbs musikalischer Grundkompetenz in der Schule. In: Lugert Verlag in Verbindung mit Christoph Richter (Hg.): Diskussion Musikpädagogik. Wissenschaftliche Vierteljahresschrift für Musikpädagogik. Heft 9. 1. Quartal
- Bäßler, Hans (2002): Keine Alleskönner. In: nmz 04/2002
- Balgo, Rolf/Voß, Reinhard (1996): Wenn das Lernen der Kinder zum Problem gemacht wird. In: Voß, Reinhard (Hg.): die Schule neu erfinden. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Baron, Stefan/Becker, Kurt E./Schreiner, Hans Peter (Hg.) (1997): Die Informationsgesellschaft im neuen Jahrtausend. Bergisch Gladbach
- Beck, Ulrich (1998): Thesen für eine umfassende Bildungsreform. In: Diekmann, Heinrich/Schachtsiek (Hg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart
- Belz, Horst/Siegrist, Marco (²2000): Schlüsselqualifikationen. Freiburg
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Brockhaus/Riemann-Musiklexikon E-K. Mainz ²1989
- Derrida, Jacques (1990): Die Différance. In: Engelmann, Peter (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Stuttgart

zum Stichwort „Unfall“ in einem lexikalischen Werk für technische Apparaturen, zit. nach Schivelbusch 2000, S. 119)

- Derrida, Jacques (³1990): Grammatologie. Ffm
- Derrida, Jacques (⁷1997): Die Schrift und die Differenz. Ffm
- Diekmann, Heinrich/Schachtsiek (Hg.) (1998): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart
- Ehrenforth, Karl-Heinrich (2000): Schulmusik quo vadis? In: Lugert Verlag in Verbindung mit Christoph Richter (Hg.): Diskussion Musikpädagogik. Wissenschaftliche Vierteljahresschrift für Musikpädagogik. Heft 8. 4. Quartal
- Enders, Bernd (1987): Von Drehorgeln, Spieldosen und ‚musikalischen Kunstmaschinen‘ oder Mechanische Musikautomaten und ihre Musik im 19. Jahrhundert. In: Schutte, Sabine (Hg.): Ich will aber gerade vom Leben singen. Reinbek bei Hamburg
- Engelmann, Peter (Hg.) (1990): Postmoderne und Dekonstruktion. Stuttgart
- Foerster, Heinz von (1996): Lethologie. In: Voß, Reinhard (Hg.): die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied/Kriftel/ Berlin
- Frey, Thomas (2000): Das Problem der Anwendung musikpädagogischer Theorien im Kontext des musikalischen Schulfunks in Deutschland (1924-1941). In: Knolle, Niels (Hg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen
- Fröhlich, Werner/Zitzlsperger, Rolf/Franzmann, Bodo (Hg.) (1988): Die verstellte Welt Ffm
- Gellrich, Martin (2001): Ein Plädoyer für den Instrumentalunterricht an Schulen. In: Musik in der Schule 3
- Giddens, Anthony (2001): Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unsere Welt verändert. Ffm
- Gies, Stefan/Jank, Werner/Nimczik, Ortwin (2001): Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. In: Lugert Verlag in Verbindung mit Christoph Richter (Hg.): Diskussion Musikpädagogik. Wissenschaftliche Vierteljahresschrift für Musikpädagogik. Heft 9. 1. Quartal
- Glaserfeld, Ernst von (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ffm
- Glitz, Peter (1997) (in der Diskussion mit Neil Postman zum Thema: Bildung in der multimedialen Gesellschaft). In: Baron, Stefan/Becker, Kurt E./Schreiner, Hans Peter (Hg.): Die Informationsgesellschaft im neuen Jahrtausend. Bergisch Gladbach
- Haefner, Klaus (1997): Das Bildungswesen hat sein Monopol verloren. In: Rutz, Michael (Hg.): Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München
- Hentig, Hartmut von (1999): Bildung. Weinheim/Basel
- Hitzler, Ronald (1994): Sinnbasteln. In: Mörrth, Ingo/Fröhlich, Gerhard (Hg.): Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu. Frankfurt/N.Y.

- Kaiser, Hermann Josef (2000): Wie kommt der Schüler in den Kopf des Lehrers? In: Musik in der Schule. Heft 1
- Kaiser, Hermann Josef/Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik. Mainz
- Kittler, Friedrich (²1987): Aufschreibesysteme. München
- Konersmann, Ralf (1997): Die Augen der Philosophen. Zur historischen Semantik und zur Kritik des Sehens. In: Ders. (Hg.): Kritik des Sehens. Leipzig
- Knolle, Niels (Hg.) (2000): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen
- Lenhard, Hartmut/Strauß, Detlef (2000): teach:line. Medienpädagogische Ausbildung in Studienseminaren. Gütersloh
- Luhmann, Niklas (⁴1993): Soziale Systeme. Ffm
- Maturana, Humberto (1994): Was ist erkennen? München
- Meyer, Hilbert (⁵1993): Unterrichtsmethoden II. Praxisband. Ffm
- Meyer, Hilbert (1994): Unterrichtsmethoden I. Theorieband. Ffm
- MSWWF (1999): Richtlinien und Lehrpläne Musik, Sekundarstufe I, Gesamtschule. Düsseldorf
- MSWWF (1999): Richtlinien und Lehrpläne Musik, Sekundarstufe II, Gymnasium. Düsseldorf
- Münch, Thomas (2000): Musikunterricht online. In: Helms, Siegmund (Hg.): Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung. Kassel
- Mutius, Bernhard von (2000): Die Verwandlung der Welt. Stuttgart
- Negt, Oskar (1999): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen
- Nimczik, Ortwin (1998): Computereinsatz im Musikunterricht? In: Musik und Bildung Heft 5. Sep./Okt.
- Nono, Luigi (1975): Texte. Studien zu seiner Musik. Zürich
- Olias, Günter (Hg.) (1994): Musikhören. Aneignung des Unbekannten. Essen
- Plessner, Helmut (1976): Die Frage nach der *Conditio humana*. Ffm
- Postman, Neil (1988): Sieben Thesen zur Medientechnologie. In: Fröhlich, Werner/Zitzlsperger, Rolf/Franzmann, Bodo (Hg.): Die verstellte Welt Ffm
- Postman, Neil (1997): Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. München
- Reich, Kersten (1996): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Rutz, Michael (Hg.) (1997): Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München
- Schaeffer, Pierre (1974): *Musique concrète*. Stuttgart
- Scheller, Ingo (²1999): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin

- Schivelbusch, Wolfgang (2000): Geschichte der Eisenbahn. Frankfurt/M. (dtv)
- Schläbitz, Norbert (1993): Szenische Interpretation im Musikunterricht. In: Zeitschrift Grundschule 03
- Schläbitz, Norbert (1997): Der diskrete Charme der Neuen Medien. Augsburg
- Schläbitz, Norbert (2001): Am Ende die Medientheorie? - Vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘ musikalischer Kommunikation. In: Pilnitz, Karin/Schüssler, Berthold/Terhag, Jürgen u. a. (Hg.): Musikunterricht heute (4). Musik in den Medien - Medien in der Musik. Oldershausen
- Schmidt, Siegfried J. (Hg.) (⁵1992): der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Ffm
- Schönherr, Christoph (2001): Lebenswelt Musizieren - Klassenmusizieren als Prozess der Verständigung. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): Musik - unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch. Würzburg
- Schutte, Sabine (Hg.) (1987): Ich will aber gerade vom Leben singen. Reinbek bei Hamburg
- Steinschulte, Gabriel M. (2000): Ist Musikkultur nur Live-Musik? In: Helms, Siegmund (Hg.): Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung. Kassel
- Stoll, Clifford (2001): Logout. Ffm
- Stroh, Wolfgang Martin (1994): Neue Musik - szenisch interpretiert In: Olias, Günter (Hg.): Musikhören. Aneignung des Unbekannten. Essen
- Struck, Peter (2001): Netzwerk Schule. München
- Teufel, Erwin (2001): Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft. Ffm
- Weber, Martin (1999): Musikdidaktische Konzeptionen für die allgemeinbildende Schule in der Bundesrepublik Deutschland der 1960er bis 1970er Jahre. In: Lugert Verlag in Verbindung mit Christoph Richter (Hg.): Diskussion Musikpädagogik. Wissenschaftliche Vierteljahresschrift für Musikpädagogik. Heft 2. 2. Quartal
- Welsch, Wolfgang (²1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Ffm
- Wolff, Thomas (2000): Computer und Musikdidaktik. In: Lugert Verlag in Verbindung mit Christoph Richter (Hg.): Diskussion Musikpädagogik. Wissenschaftliche Vierteljahresschrift für Musikpädagogik. Heft 7. 3. Quartal

Dr. Norbert Schläbitz
 Mentropstr. 79
 33106 Paderborn
 e-mail: doc-nob@t-online.de

MATTHIAS FLÄMIG

Warum lächelt Britney Spears?

Multimedia als Chance zur Vermittlung ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht

Meine These lautet: „Multimedia bietet die Chance zur Vermittlung von ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht! Was dies genauer heißt, ist zunächst abhängig von der Klärung der Begriffe *Multimedia*, *ästhetisch* und *Erfahrung*. *Multimedia* wird mit Issing als „Sammelbegriff für solche hybriden Medien, die auf der Übertragungstechnik, Displaytechnik, Mikroprozessortechnik und Speichertechnik basieren und dabei mehrere Mediendarstellungsformen (Text, Video, Audio usw.) verfügbar machen.“¹ Die notwendige Differenzierung für den Begriff der Erfahrung wurde für die Musikpädagogik von Hermann J. Kaiser geleistet². Was unter „ästhetisch“ zu verstehen ist, wird in der Musikpädagogik³ heute häufig mit Martin Seel beantwortet. Im Gegensatz dazu möchte ich den Begriff des Ästhetischen mit dem sprachanalytischen Ansatz von Franz Koppe begründen. Koppe begreift ästhetische Produkte als einen besonderen Modus des Redens. Er entwickelte seine ästhetische Theorie in - grob skizziert - drei Schritten. Zunächst unterscheidet er von der behauptenden (apophantischen) Rede die bedürfnisartikulierende (endeetischen) Rede⁴. Ästhetische Rede wird dann als eine Spezies der bedürfnisartikulierenden Rede definiert, nämlich als überbietende bedürfnisartikulierende Rede⁵. Wichtigstes literarisches Mittel ist dabei die Metapher. Von Nelson Goodman übernimmt Koppe schließlich die zeichentheoretische Begründung der buchstäblichen und der metaphorischen Exemplifikation, was die Übertragung seines Ansatzes auch auf die scheinbar nichtsprachlichen Künste wie Musik erlaubt⁶. Da der Ansatz nicht Allgemeingut ist, werde ich exemplarisch am Beispiel des

1 Issing/Klimsa, Multimedia - Eine Chance für Information und Lernen, S. 1

2 Z. B. Kaiser, Musikalische Erfahrung

3 Z. B. Wallbaum, Prozeß-Produkt-Didaktik

4 Koppe, Sprache und Bedürfnis

5 Koppe, Grundbegriffe der Ästhetik

6 Koppe, Die verkörperte Metapher

Videoclips „Baby one more time“ die Konzeption vorstellen. „Baby one more time“ stellt in nuce ein multimediales Produkt dar, weil hier die Mediendarstellungsformen Text, Video und Musik zu einer ästhetischen Gesamtaussage verbunden werden. Hierbei muss sich zeigen, dass dies vor allem mit den Mitteln metaphorischer Exemplifikation geschieht. Sollte Koppes Ansatz tatsächlich die richtige Definition des Ästhetischen liefern, wäre ein unaufgeklärter Musikunterricht latent beständig in Gefahr, auch wenn er sich zur ästhetischen Erfahrung als Ziel bekennt, das Wesentliche des Faches zu verfehlen. Ein solcher Unterricht träfe allenfalls zufällig und nicht systematisch sein Ziel, hätte keine begrifflichen Mittel, um zu beurteilen, ob die Ziele erreicht wurden oder nicht, und könnte auch nicht die Chancen sehen, die Multimedia für das unterrichtliche Anliegen, ästhetische Erfahrung zu vermitteln, bietet.

Daraus ergibt sich folgender Aufbau meiner Überlegungen.

Zunächst soll dargestellt werden, was sich über den Videoclip „Baby one more time“ lediglich behaupten lässt (Warum lächelt Britney Spears? I). In „Koppes sprachanalytische Ästhetik“ sollen die begrifflichen Mittel zur Beurteilung und Unterscheidung bedürfnisartikulierender und ästhetischer Rede erarbeitet werden. Mit „Musik als ästhetische Rede“ wird gezeigt werden, dass sich die von Koppe erarbeitete Begrifflichkeit auf die Musik übertragen lässt. Mit diesen Mitteln soll dann erneut ein Ausschnitt aus dem Videoclip „Baby one more time“ analysiert werden, diesmal aber die darin enthaltene bedürfnisartikulierende Rede herausgestellt werden (Warum lächelt Britney Spears? I). An einem Unterrichtsvorschlag aus der musikpädagogischen Literatur⁷ zum Harddisk-Recording soll aufgewiesen werden, dass er die Spezifik ästhetischer Rede nicht trifft, auch wenn er die Grundlage für ein ästhetisches Produkt im Sinne Koppes abgeben könnte (Klang-Postkarten? Klang-Postkarten!).

Warum lächelt Britney Spears? I

Dargestellt werden soll hier zunächst der Videoclip „Baby one more time“ der amerikanischen „Teen Queen“ Britney Spears, der 1998 in den USA, dann 1999 in Europa erschien und zum Anfang des kometenhaften Aufstiegs von Britney Spears wurde. Als „enhanced CD“ enthält die gleichnamige CD Datentracks mit Informationen, Bildern und Videos zur Künstlerin und den Vi-

⁷ Münch, Klang-Postkarten aus der Nachbarschaft

deoclip zum Song. Leadsheet, Noten des Arrangements, Text und weitere Informationen kann man dem Unterrichtsvorschlag⁸ von Wulf Dieter Lugert entnehmen.

Der Einfachheit halber spreche ich hier in meiner Analyse von „Britney Spears“, obwohl mir natürlich bewusst ist, dass Britney Spears lediglich als Schauspielerin agiert. Die Analyse der drei Sinn-Ebenen will und kann nicht vollständig sein, weil sich der Facettenreichtum vor allem des Videos letztlich nicht vollständig erzählen ließe.

Es gibt drei Sinn-Ebenen: Das im Video festgehaltene Geschehen, der Text und die Musik.

Die Grundzüge der im Video dargestellten Geschichte sind schnell erzählt: Ort des Geschehens ist zunächst ein Klassenzimmer. Es ist kurz vor Stundenabschluss. Die Lehrerin hat nichts mehr zu sagen, sorgt aber dafür, dass die Schüler bis zum Pausenklingen sitzen bleiben. Schülerin Britney Spears stört den Unterricht, indem sie zunächst mit dem Fuß gegen das Tischbein klopft, schließlich dazu einen Wirbel mit dem Bleistift erzeugt. Ein mahnender Blick der Lehrerin wird erwidert. Mit dem Pausenklingeln stürmen die Schüler aus dem Klassenzimmer. Musik ertönt und es bildet sich eine Tanzformation im Schulgebäude, bei der die Schülerin Spears offensichtlich die Anführerin ist. Die Tanzerei wird schließlich vor der Schule und dann in der Turnhalle fortgesetzt. Das Klingelzeichen beendet den Spuk, und die Schüler stürmen zurück in die Klassenzimmer. Britney Spears sitzt im Klassenzimmer und beginnt zu lächeln. So, oder so ähnlich könnte auch ein Eintrag ins Klassenbuch lauten, bei dem dann die Interpretation des Lächelns als provozierendes „Grinsen“ nicht fehlen würde.

Der Text erzählt in drei Strophen mit Refrain von einer gescheiterten Liebe aus der Sicht von Britney Spears, die immer noch verliebt ist und ihre Hoffnung nicht aufgegeben hat („...I still believe that you will be here an give me a sign.“). Der Geliebte wird direkt angeredet („Oh baby baby“). Sie bekennt, nicht bemerkt zu haben, dass die Beziehung auseinanderläuft, ist sich aber keiner Schuld bewusst („...how was I supposed to know that something wasn't right here?) Dass es sich um eine gescheiterte und nicht um eine unerfüllte Liebe handelt, kann man dem Text entnehmen („Hit me baby one more time.“): Dass sie nochmals „getroffen“ („hit“) werden möchte, setzt voraus,

8 Lugert, Baby one more time (Britney Spears)

dass sie bereits mindestens einmal „getroffen“ wurde. Lugert übersetzt „hit me“ mit Verweis auf die Umgangssprache mit „mach mich an“⁹. Obwohl diese Übersetzung sicherlich in einem übertragenen Sinne richtig ist, scheint es mir wichtig, zunächst an der wörtlichen Übersetzung festzuhalten.

Die Musik ist in die Teile A (12 Takte), B (8 Takte), C (16 Takte) gegliedert, wobei A zur 1. und 2. Strophe erklingt, B der Refrain und C die musikalisch veränderte 3. Strophe ist, in die Elemente des Refrains („Hit me baby one more time“) integriert sind. Harmonisch beruht die Musik im Wesentlichen auf einer viertaktigen Kadenz: //:Cm/G/Es/Fm G7://, die das Stück mit leichten Veränderungen durchzieht.

Der C-Teil hebt sich sowohl harmonisch als auch in der Instrumentierung von den Teilen A und B ab. Harmonisch ist das Besondere der dritten Strophe eine Ausweichung nach Es-Dur, die trugschlüssig nach der Dominante G mit dem Akkord As beginnt, um dann nach der Dominante B wiederum trugschlüssig mit Cm fortzufahren. Die Instrumentierung hebt sich ab, weil hier das Schlagzeug fehlt und ein „romantischer“ Klavierpart¹⁰ erklingt.

Will man die drei Sinn-Ebenen aufeinander beziehen, wollen sie nicht wirklich zusammenpassen. Die Musik kommt in einem recht flotten Beat daher (Viertel = 92-96), der zu einer entsprechenden Choreografie einlädt, wie sie so auch im Video gezeigt wird. Allenfalls im C-Teil wird der Textinhalt durch die Musik angemessen zum Ausdruck gebracht. Es wird im Video eindrücklich gezeigt, dass die Schule „ätzend langweilig“ ist. Der Tanz könnte Ausdruck der Freude über die Pause sein, was aber nicht zum Textinhalt einer gescheiterten Liebe passt, der zum Tanz gesungen wird. Eigentlich hat hier Britney Spears nichts zu lachen.

Koppes sprachanalytische Ästhetik

Ohne auf die Methode sprachanalytischen Argumentierens weiter einzugehen, sei vermerkt, dass solches Argumentieren im Allgemeinen in zwei Schritten vollzogen wird. In einem ersten Schritt wird das falsche Vorverständnis destruiert, um in einem zweiten Schritt neue Wortverwendungsregeln vorzuschlagen. Koppes Buch „Grundbegriffe der Ästhetik“ ist genau in diesem Sinne

9 Lugert, Baby one more time (Britney Spears), S. 4f.

10 Lugert, Baby one more time (Britney Spears), S. 6

zweigeteilt, indem zunächst das traditionelle Verständnis von Ästhetik destruiert wird. Dies geschieht in Auseinandersetzung mit den Theorien des Formalismus, Strukturalismus, Materialismus und der Psychoanalyse. Koppe gewinnt für seine Rekonstruktion eine entscheidende Einsicht. Tiefenpsychologischer wie materialistischer Kunsttheorie ist gemeinsam, dass Kunst einen Lebenszweck erfüllt, ohne dass der Zeichencharakter aufgeklärt würde. Formalistische und strukturalistische Kunsttheorie konzentriert sich auf den Zeichencharakter, ohne dass es zu einer Aufklärung des Lebenszwecks käme. Koppe möchte hingegen mit seinem Vorschlag diese doppelte Fragestellung zugleich beantworten, weil er nur in der gleichzeitigen Beantwortung überhaupt eine sinnvolle Antwort sieht:

„Denn die Frage, *wie* Kunst als Zeichen eigener Art gemacht ist, läßt sich nicht sinnvoll von der Frage trennen, *warum* sie so gemacht ist; und umgekehrt läßt sich die Frage, *warum* Kunst so gemacht ist, ebensowenig sinnvoll ohne die Frage stellen, *wie* sie denn eigentlich gemacht ist.“¹¹

Koppe möchte daher eine zeichenpragmatische Ästhetik vorlegen. Er unterscheidet dazu, zunächst in der alltäglichen Rede, zwischen apophantischer (behauptender) und endeetischer (bedürfnisartikulierender) Rede. Diese Unterscheidung lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen: „Hier erklingt im Hintergrund Musik!“ ist offensichtlich eine Behauptung, die mit dem Anspruch auf Wahrheit geäußert wird. Zum Ausweis der Wahrheit gibt es intersubjektiv gültige Verfahren, mit denen entschieden werden kann, ob die Behauptung wahr ist oder nicht. Bedürfnisartikulationen sind Aufforderungen oder Wunschaussagen zur Erhaltung oder Veränderung von Situationen.¹² Der Einwortsatz „Durst!“ ist offensichtlich eine Bedürfnisbekundung zur Veränderung einer Situation, „Bleib doch!“ hingegen ein solche zur Erhaltung einer Situation. Im Gegensatz zur apophantischen Rede ist diese Rede nicht wahr, sondern wahrhaftig. Damit ist ein Kriterium gegeben, wie sich apophantische von endeetischen Sätzen unterscheiden lassen. Während bei apophantischen Sätzen durch den Wahrheitsbezug die Frage „Und woher weißt du das?“ immer sinnvoll ist, würde dieselbe Nachfrage bei einem endeetischen Satz wohl eher Kopfschütteln hervorrufen. Ebenso gehört es analytisch zum apophantischen Satz dazu, dass man sich täuschen kann, weswegen man die zunächst geäußerte Behauptung zurücknimmt. Diese Zurücknahme würde bei einem endeetischen Satz merkwürdig erscheinen: Zwei Minuten nachdem man

11 Koppe, Grundbegriffe der Ästhetik, S. 112

12 Koppe, Sprache und Bedürfnis, S. 8-16

geäußert hat „Ich habe Durst!“, zu sagen „Nein, doch nicht! Ich hab nochmals genau nachgesehen, ich bin nur müde!“, erschiene uns absurd. Der endeetische Satz wird nicht auf Grund einer Beobachtung geäußert, sondern in ihm kommt ein Zustand zum Ausdruck. Dies wird nicht mit Wahrheitsanspruch geäußert, sondern lediglich mit Wahrhaftigkeitsanspruch, in dem Sinne, dass der Zustand, der in der sprachlichen Äußerung zum Ausdruck kommt, nicht gespielt ist. Terminologisch gesehen ist *Rede* das Genus, wovon Koppe zwei Spezies unterscheidet. Die *differentia specifica* lässt sich durch die Unterscheidung *wahr/wahrhaftig* kontrollieren.

Neben dieser expliziten endeetischen Rede lässt sich bereits alltagssprachlich eine implizite Bedürfnisartikulation unterscheiden. Wer äußert: „Die Sonne lacht!“ äußert nicht nur etwas über die Sonne, was sich eben auch in dem nur apophantischen Satz „Die Sonne scheint!“ äußern ließe, sondern spricht implizit auch von sich selbst, nämlich, dass ihm dies gefällt, er sich daran freut, es ihm gut geht. Alltagssprachlich sind durch Konnotationen von Wortbedeutungen zugleich Wertungen möglich: Wer von einem Hund sagt, er sei ein Köter, spricht implizit von sich als Bedürfnissubjekt und bewertet durch Konnotationen die Situation oder einen Gegenstand.

Hier muss nun vor einem naheliegenden Missverständnis gewarnt werden. Koppes Redeweise von bedürfnisartikulierender Rede könnte als eine Psychologisierung der endeetischen Rede missverstanden werden, die, da endeetische Rede das Genus für die ästhetische Rede abgibt, auch zu einer Psychologisierung des Kunstverstehens führen würde. Ganz im Gegenteil aber will Koppe gerade die Psychologisierung überwinden. Frege, von dem das Beispiel *Hund - Köter* stammte, unterlief diese Psychologisierung, weil er sich nicht um eine zeichentheoretische Aufklärung endeetischer Rede bemühte, sondern sie von vornherein als ein Problem der Psychologie klassifizierte.¹³ In der bisherigen Darstellung wurde gezeigt, wie durch das Verfahren der Metapher und der Konnotation sich implizit ein Bedürfnissubjekt wertend zur Sprache bringen kann. Von dieser verfahrenstechnischen Frage ist die psychologische Frage, warum jemand Hunde nicht leiden mag, zu unterscheiden. Dass das Wort *Köter* nicht nur ein Prädikat ist, mit dem bestimmte Gegenstände bezeichnet (charakterisiert, bzw. in eine Schublade eingeordnet) werden, sondern darüber auch eine Bewertung vorgenommen wird, gehört zu der zu erlernenden intersubjektiven Wortbedeutung.

13 Koppe, Sprache und Bedürfnis, S. 57f.

Endeetische Wertkonnotation fällt damit gar nicht aus der apophantischen Sprache heraus, weil die endeetische Sprache sich ja auf etwas bezieht, was zunächst unterschieden sein muss, um dann durch Konnotationen der Zeichen bewertet werden zu können. Daher treten beide Sprachmodi Alltagssprachlich eigentlich nur gemischt auf. Dieser Umstand ermöglicht Koppe, am Beispiel von Mörikes *Septembermorgen* die ästhetische Differenz hervorzuheben, indem er die apophantischen Bestandteile des Gedichtes herausstellt, was den endeetischen Überschuss um so deutlicher hervortreten lässt. Um diese Differenz leibhaftig erlebbar zu machen, hier Mörikes Gedicht und Koppes apophantisches Substrat zum Vergleich¹⁴:

Mörikes Gedicht:

Im Nebel ruhet noch die Welt,
noch träumen Wald und Wiesen:
Bald siehst du, wenn der Schleier fällt,
den blauen Himmel unverstellt,
herbstkräftig die gedämpfte Welt
in warmem Golde fließen.

Koppes apophantisches Substrat:

Zunächst noch verbreitet Morgennebel,
besonders in den Niederungen.
Später aufklarend und sonnig
bei warmen Herbsttemperaturen.

Das Substrat ist offensichtlich ein Wetterbericht, der gerade, weil er so schlüssig gelingt, als Kontrastfolie den Verlust des endeetischen Überschusses, den das Mörike-Gedicht auszeichnet, um so deutlicher hervortreten lässt. Koppe bestimmt diesen Überschuss in drei Momenten¹⁵:

1. Die Rede ist metaphorisch - wie die implizite endeetische Redeweise „Köter“ und „Die Sonne lacht!“-, da von Naturdingen anthropomorphisierend geredet wird, nämlich, dass die Welt ruht, Wald und Wiesen träumen. Nur wird das Instrumentarium der Metapher im Gedicht differenzierter und komplexer angewendet.
2. Die Rede bezieht sich zwar auf einen beobachtbaren Ausschnitt der Welt, von dem aber als *die* Welt geredet wird, wodurch der Weltaus-

14 Koppe, Grundbegriffe der Ästhetik, S. 129

15 Koppe, Grundbegriffe der Ästhetik, S. 129-136

schnitt für das Bedürfnisobjekt zur Welt schlechthin wird. Diese Wertschätzung des Ausschnitts wird durch die Redeweise von *der* Welt wiederum konnotativ ausgedrückt.

- Klang und Rhythmus betonen die Konnotation des sinnerfüllten Ganzen, indem sie durch ihre Stimmigkeit auf der Ebene des Klang-sinnlichen nochmals die Stimmigkeit des Ganzen, wie es im Gedicht beschrieben wird, aufzeigen. Auch dies ist offensichtlich ein implizites Sagen bzw. Zeigen.

Koppe bilanziert:

„Zusammenfassend gesagt, unterscheidet sich Mörikes gedichteter *Septembormorgen* vom entsprechenden Wetterbericht also in der Tat durch *Verfahren der Wertkonnotation*, die - über das Potential und den Horizont der Umgangssprache hinaus und bis in die Phänomenalität der Zeichengestalt hinein - eine Situation als Bedürfnissituation (hier in einem erfüllten Sinn) neu vergegenwärtigen, und das mit Bezug aufs Leben im ganzen.“¹⁶

Bisher ist endeetische Rede von apophantischer Rede unterschieden. Ästhetische Rede als überbietende, nämlich die implizite Alltagssprachliche endeetische Rede steigernd, ausgewiesen.

Koppe geht von der These aus, dass es ein „existentielles Artikulationsdefizit“¹⁷ endeetischer Rede gibt. Dies besagt, dass es sowohl ein Artikulationsdefizit gibt, als auch, dass dies als existentiell bedeutsam empfunden wird. Ich halte beide Teilmomente dieser These für richtig. Allerdings meine ich, dass nur das Defizit selbst sprachanalytisch aufzuklären ist. Allenfalls indirekt ist die existentielle Frage ein sprachanalytisches Problem, nämlich als Frage einer sprachanalytisch begründeten Anthropologie, insofern die Sprachlichkeit des Menschen die Bedingung der Möglichkeit darstellt, an diesem Defizit zu leiden. Ob Menschen an diesem Defizit leiden oder nicht, ist hingegen eine empirische Frage und nur empirisch zu beantworten. Sowohl die anthropologische als auch die empirische Frage überschreiten die hier allein zu verhandelnde analytische Fragestellung.

Für das Defizit selbst soll sprachanalytisch aufgedeckt werden, dass es sich nicht um eine unbegründete Behauptung, sondern um ein in der Tat analytisch aufzuklärender Umstand unseres Redens handelt. Wie apophantische Rede

6 Koppe, Grundbegriffe der Ästhetik, S. 130

7 Koppe, Grundbegriffe der Ästhetik, S. 127

sich zur bedürfnisartikulierenden Rede verhält, wurde bereits von L. Wittgenstein¹⁸ erarbeitet, auch wenn Wittgenstein die Terminologie Koppes nicht verwendet. Wittgenstein möchte mit seiner Untersuchung aufzeigen, wie ein Verständnis solcher Äußerungen möglich ist, ohne auf eine innere Welt¹⁹ des sich äuernden Subjekts zu rekrutieren und ohne den Zeichengebrauch zu psychologisieren.

Das Verhältnis von apophantischer Rede zur endeeitischen Rede ist, dass die endeeitische Rede ein Derivat der apophantischen Rede ist. Man kann sich dies leicht an einem Wort wie *Schmerz* und der Art und Weise, wie die Wortverwendung gelernt wird, klarmachen. Erwachsene bringen einem Kind bei, anstelle des natürlichen Schmerzausdrucks durch Schreien „Aua“ zu sagen. Schließlich wird dieser Ausdruck durch „Ich habe Schmerzen!“ ersetzt. Bei demjenigen, der Schmerzen hat, kommt der Schmerz durch Schreien, durch das bereits kultivierte „Aua“ und schließlich durch den gegliederten Satz „Ich habe Schmerzen!“ zum Ausdruck. Auch wenn der Satz („Ich habe Schmerzen!“) wie eine Behauptung klingt, ist er in Wirklichkeit ein kultiviertes Schmerzbenehmen. Die Erwachsenen, die die Lerngeschichte anleiteten hingegen, waren gar nicht in einem Schmerzzustand, haben aber das schreiende Kind - logisch ausgedrückt - in die Klasse der schmerzleidenden Gegenstände eingeordnet, indem sie ihm den generellen Terminus *hat Schmerzen* zugesprochen haben. Die Verwendung des generellen Terminus *hat Schmerzen* wird durch entsprechende Kriterien gerechtfertigt, z. B. dadurch, dass das Kind schreit, sich die schmerzende Stelle hält. Die Lerngeschichte endeeitischer Rede verläuft offensichtlich so, dass der apophantische Klassifikationsausdruck *Schmerz* in einer Lerngeschichte das ursprüngliche Schmerzbenehmen ersetzt. Damit haben aber die endeeitischen Ausdrücke unweigerlich den pauschalisierenden Charakter, den Klassifikationsausdrücke haben müssen: Klassifikationsausdrücke sind gleichsam Schubladen, in die man viele Gegenstände einordnet. In behauptender Rede erreicht man daher in der Tat den individuellen Gegenstand nicht, weil die Sprache nichts anderes zulässt als eine „Schubladenwirtschaft“. Darin hat der Erfahrungssatz „individuum est ineffabile“ seinen harten sprachanalytischen Grund, was die behauptende Rede angeht. Da die endeeitische Rede sich als Derivat apophantischer Rede erwies, wie die Lerngeschichte des Wortes *Schmerz* zeigen sollte, gilt dies auch für die endeeitische Rede im Allgemeinen: Der Ausdruck der persönlichen Befindlichkeit

18 Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, § 257, S. 361

19 Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, § 173/174, S. 330f.

bleibt daher notwendig rudimentär, insoweit man seinen je eigenen Schmerz, Freude, Liebe usw. auf den Punkt, und das heißt ja wohl, als Individuum zum Ausdruck bringen will.

Wie nun dieses aufgezeigte sprachliche Artikulationsdefizit endeetischer Rede und ihrer Zeichen durch Zeichen überwunden werden kann, ist erst durch Nelson Goodman²⁰ zeichentheoretisch aufgearbeitet worden und von Koppe in seinen Ansatz integriert worden. Es ist dies die Exemplifikation, wie sie uns alltagssprachlich bereits aus Musterbüchern vertraut ist, und in der Kunst vor allem als metaphorische Exemplifikation vorkommt. Exemplifikatorische Zeichen haben im Gegensatz zu denotierenden Zeichen die Eigenschaften, die sie exemplifizieren. Daher kann bei der Denotation vom sinnlichen Substrat des Zeichens abgesehen werden, während es beim exemplifikatorischen Zeigen nun ganz auf die Sinnlichkeit ankommt:

„Denn die exemplifizierte Bedeutung ist nur und ausschließlich durch die Wahrnehmung des exemplifikatorischen Zeichens in seiner jeweiligen Sinnlichkeit zu erfassen. Und sie wird daher um so besser erfaßt, je aufmerksamer, sorgfältiger und genauer das (optische, akustische oder haptische) Zeichen beachtet und wahrgenommen wird.“²¹

Paradigmatisch kann man sich dies an einem fiktiven Bild mit dem Titel „Wannsee in Grau“ verdeutlichen. Da ein Grau in Grau gemaltes Bild nicht nur eine Zahl von Grautönen buchstäblich exemplifiziert, sondern metaphorisch in unserem Kulturkreis auch Trauer symbolisieren kann, gelingt im exemplifikatorischen Zeigen des sinnlichen Materials und dessen prinzipiell unendliche Differenzierbarkeit auch eine unendliche Differenzierung der damit zugleich gezeigten metaphorischen Exemplifikation. Und damit gelingt der unendliche differenzierte und individualisierte Ausdruck einer Bedürfnisartikulation. In diesem Sinne schreibt Manès Sperber völlig zu Recht über die Liebe:

„Nichts gleicht der Liebe, sie aber gleicht allen und allem: dem Glück und dem Unglück, der Dauer und der Vergänglichkeit, der Wahrheit und der Lüge, dem Mann und dem Weib, der lärmendsten Musik und der Stille, vor oder nach dem Sturm, der fixen Idee und der Wandelbarkeit.“²²

20 Goodman, Sprachen der Kunst, S. 53-97

21 Koppe, Die verkörperte Metapher, S. 747

22 Sperber, Die Liebe und Casanova, S. 7

Es gibt offensichtlich zwei Momente, die für die metaphorische Exemplifikation notwendig sind:

1. Ohne sprachlichen Ausdruck können auch sinnliche Gegenstände nicht eindeutige Ausdrucksqualität gewinnen, die
2. nur konventionsgemäß gilt, so dass ohne Kenntnis der Konvention das Exemplifizierte unverständlich bleibt oder zu Missverständnissen führen muss.

In gewisser Weise ist daher die metaphorische Exemplifikation in der Konventionsbildung, wenn auch nicht multimedial, so doch immer „bimedial“, nämlich apophantische Unterscheidung durch Wörter und Ausdruck durch Sinnlichkeit des Materials.

Musik als ästhetische Rede

Sollte es sich bei Musik um ästhetische Zeichen im Sinne Koppes handeln, müsste es die Musik mit der Sprache zu tun bekommen und es dabei zu einer Konventionsbildung kommen, die allererst ein metaphorisches Exemplifizieren mit klangsinlichem Material erlaubt. Mit Carl Dahlhaus, als gleichsam unverdächtigem Zeugen, soll dies belegt werden. Dabei soll eine methodische Einsicht von Dahlhaus auf ihn selbst angewendet werden:

„Die Sprache, ‚als‘ die Musik erscheint, ist nicht unabhängig von der Sprache, ‚in‘ der über Musik geredet wird. (Die Literatur über Musik ist zweifellos, so geringschätzig manche Praktiker von der ‚nachhinkenden‘ Theorie und Ästhetik denken, nicht nur ein Dokument über die Musikgeschichte, sondern ein Teil von ihr.) Einer der Zugänge zur ‚Sprache‘ der Musik ist darum eine Analyse der Sprache von Texten über Musik.“²³

Die Sprache, „in“ der über Musik geredet wird, soll dem Text „Musikästhetische Paradigmen“ von Carl Dahlhaus entnommen werden. Dahlhaus zeigt dort, wie die Emanzipation der Instrumentalmusik als ein Heraustreten aus dem Schatten der Vokalmusik zu verstehen ist. Er behauptet:

„Aus der Musik *mit* Sprache ging die Musik *als* Sprache hervor. Und durch die Entwicklung von der ‚Sprachlosigkeit‘ zum ‚redenden Prinzip‘, wie Carl Philipp Emanuel Bach es nannte, erhielt die Instrumentalmusik einen ästhetischen Rang, der es ihr erlaubte, sich neben der Vokalmusik zu behaupten.“²⁴

23 Dahlhaus, Klassische und romantische Musikästhetik, S. 322 u. 324

24 Dahlhaus, Musikästhetische Paradigmen, S. 14

Um diese These zu begründen, vergleicht Dahlhaus das Thema der h-Moll-Fuge aus dem ersten Teil des *Wohltemperierten Klaviers*, T. 1-6, mit einem Abschnitt aus dem Kyrie, T. 30-35, aus Bachs *h-Moll-Messe*.

Dahlhaus interpretiert zunächst den Abschnitt der *h-Moll-Messe*:

„Das Motiv zu dem Wort ‚Kyrie‘, der Anrufung des Herrn, ist deklamatorisch geprägt: Die Tonwiederholungen in punktiertem Rhythmus sind rezitativischen Ursprungs. Dagegen ist die musikalische Darstellung des Wortes ‚eleison‘, ‚erbarme dich‘, eine expressive Geste. Die Melodik ist latent zweistimmig: Der chromatische Aufstieg der Oberstimme wird durch einen nachdrücklich wiederkehrenden Halbtonschritt in der Unterstimme unterbrochen. Die semantischen, musiksprachlichen Teilmomente des Themas drücken durch ihre Relation zueinander ein Flehen, eine Bitte um Erbarmen aus: Chromatik ist seit dem späten 16. Jahrhundert ein musikalischer Klagelaut, der Aufstieg der Oberstimme wirkt drängend, die Dringlichkeit betuernd, der Halbtonschritt in der Unterstimme ist ein Seufzermotiv, und als Unterbrechung des sich steigernden Flehens der Oberstimme stellt er eine Demutsgebärde dar, die wiederum durch Wiederholung einen insistierenden Zug erhält.“²⁵

Dahlhaus' Analyse beginnt zunächst mit Behauptungen über musikalische Sachverhalte (punktierter Rhythmus, latente Zweistimmigkeit, usw.) und geht dann in eine Deutung (ab „Die semantischen, musiksprachlichen Teilmomente...“) der Sachverhalte über. In der Deutung erhält das musikalische Material anthropomorphe Züge, die das musikalische Material zu Metaphern machen: Der musikalische Sachverhalt einer aufsteigenden Oberstimme wird als Ausdruck interpretiert, in dem Dringlichkeit beteuert wird. Dringlichkeit aber kann nur von Menschen beteuert werden, denen die Erfüllung ihrer Bedürfnisse nicht gleichgültig ist. Ebenso sind natürlich Flehen, Demutsgebärde und Insistieren Anthropomorphisierungen und damit Metaphern. Wie das Grau in Grau eines Bildes nicht nur Grautöne exemplifiziert, sondern darüber hinaus auch Trauer metaphorisch exemplifizieren kann, kann die Wiederholung eines Motivs metaphorisch einen insistierenden Zug exemplifizieren, können die Halbtonschritte metaphorisch einen menschlichen Seufzer exemplifizieren, usw.

Die an der Musik mit Text gewonnenen Unterscheidungen, überträgt Dahlhaus nun auf die Klavierfuge.

25 Dahlhaus, *Musikästhetische Paradigmen*, S. 15f.

„Kehrt man nunmehr zu dem Thema der h-Moll-Fuge aus dem Ersten Teil des *Wohltemperierten Klaviers* zurück, so zeigt sich, daß es aus ähnlichen Elementen wie das Kyrie-Thema besteht: Seufzermotive verbinden sich mit threnodischer Chromatik zu einer Sequenz, in der die Dringlichkeit der Motivwiederholungen durch die aufsteigende Bewegungsrichtung erhöht wird. Es dürfte demnach unbedenklich sein, die semantische Charakteristik des Kyrie-Themas in den Grundzügen auf die Klavierfuge zu übertragen, ohne das allerdings feststünde, worauf sich in der Instrumentalmusik der Ausdruck zerknirschten Flehens bezieht. Die Instrumentalmusik ist, statt bloßer Träger von Sprache zu sein, selbst zu einer Sprache geworden, und zwar in einem nahezu unmetaphorischen Sinne.“²⁶

Dahlhaus deutet das Instrumentalstück auf der Grundlage einer an der Vokalmusik gewonnen Semantik, die offensichtlich eine Semantik endeetischer Ausdrücke ist. Er geht davon aus, dass seine exemplarischen Beobachtungen eine historische Entwicklung beschreiben, in der aus der Musik mit Sprache eine Musik als Sprache hervorging.

Überaus beredt ist der logische Lapsus, den sich Dahlhaus am Ende des obigen Zitats leistet:

„Die Instrumentalmusik ist ... selbst zu einer Sprache geworden, und zwar in einem nahezu unmetaphorischen Sinne.“

Der Lapsus besteht darin, dass er das Wort *Metapher* (im Text: „unmetaphorisch“) graduell (im Text: „nahezu“) gebrauchen will und damit gegen die Grammatik des Wortes *Metapher* verstößt. Verdeutlichen wir uns dies an einem Beispiel: Von jemanden zu sagen, der 1,98 m groß ist, er sei nahezu zwei Meter groß, ist sinnvoll, weil Körpergrößen in allen möglichen graduellen Abstufungen vorkommen. Solche graduellen Abstufungen sind bei Metaphern und Sprache nicht möglich: Man kann mehr oder weniger Metaphern in einem Text verwenden, die Metaphern können mehr oder weniger gelungen sein, aber entweder sind sie Metaphern oder sie sind keine. Das Wort *Metapher* lässt keine graduellen Abstufungen zu, eine Metapher zu sein oder nicht zu sein. Dahlhaus möchte hier etwas sagen, ohne die Begriffe dafür zu haben: Seine ganze Analyse zeigt, dass das musikalische Material zeichenhaft verwendet wird, so dass man jemandem mit Tönen etwas wie mit einer Sprache mitteilen kann. Andererseits wird mit Musik nicht das gemacht, was normalerweise mit Sprache gemacht wird, nämlich dass Behauptungen aufgestellt werden. Dahlhaus steht vor dem Problem, dass das Ergebnis seiner Analyse -

26 Dahlhaus, Musikästhetische Paradigmen, S. 16

Musik ist eine Sprache - unvereinbar ist mit seinen Kenntnissen der menschlichen (apophantischen) Sprache. Zwischen der Skylla, die Ergebnisse seiner Untersuchung leugnen zu müssen, und der Charybdis, seine Kenntnisse menschlicher Sprache zu verfälschen, wählt er die scheinbar harmlosere Variante, einen logischen Lapsus zu begehen, zumal der logische Lapsus nicht besonders auffallen muss, ist uns doch die Redeweise von „nahezu“ so vertraut, dass ihre Kombination mit „Metapher“ leicht über die Lippen kommt. Mit Koppes Vorschlag zwischen apophantischer und endeetischer Rede zu unterscheiden, lässt sich Dahlhaus' Problem hingegen leicht lösen: Musik ist endeetische Rede bzw. Sprache und zwar in einem unmetaphorischen Sinne, sie ist aber keine apophantische Sprache. Im Übrigen bleibt hier die endeetische Rede in einem dreifachen Sinne von der apophantischen Rede abhängig.

1. Wie in der Lerngeschichte des Wortes *Schmerz* gezeigt wurde, in der das ursprüngliche Schmerzverhalten wie Stöhnen durch den generellen Terminus *Schmerz* ersetzt wird, gelingt die Ausdifferenzierung der endeetischen Sprache nur, weil bereits eine apophantische Sprache gesprochen wird.
2. Die musikalische Ausdifferenzierung z. B. einer Demutsgeste gelingt nur, weil das musikalische Material zunächst unmittelbar mit einer endeetischen Wortsprache konfrontiert wird, das musikalische Material mit endeetischer Bedeutung aufgeladen wird und es zu einer Konventionalisierung kommt, wie das musikalische Material zu gebrauchen ist.
3. Verstanden werden endeetische Äußerungen immer aus der Perspektive behauptender Rede, wie sie etwa in Dahlhaus' Analyse verwendet wird, und nicht durch endeetische Rede.

In der Interpretation von Dahlhaus zeichnet sich die Fugenkomposition noch in einem weiteren Punkt aus:

„Andererseits brauchte sie (die Instrumentalmusik - M. F.), um kompositionstechnisch bestehen zu können und den Anspruch auf Kunstcharakter einzulösen, ein höheres Maß an intern musikalischer Logik als die Vokalmusik, die am Text einen Rückhalt hat, der ästhetischen Zusammenhang verbürgt.“²⁷

27 Dahlhaus, Musikästhetische Paradigmen, S. 16

Für die schulische Produktionspraxis haben diese Überlegungen weitreichende Folgen. Dies lässt sich auf der Grundlage dreier Thesen²⁸ von Christopher Wallbaum so formulieren:

1. Selbsthergestellte Produkte von Schülern können nicht beliebig sein, sollen sie ästhetische Erfahrungen ermöglichen, sondern müssen um ästhetisch zu sein, endeetisch relevant und mit den Mitteln der Metapher gestaltet sein.
2. Sollten ästhetische Erfahrungen mit Produktionen nur mit musikalischen Mitteln gewonnen werden können, die zwar in einem historischen Prozess endeetische Ausdrucksqualitäten gewonnen haben, die aber gleichzeitig gemäß musikalischer Eigengesetzlichkeiten, wie Dahlhaus' Fugenanalyse zeigt, höchst komplizierte handwerkliche Regeln bei der Produktion auferlegen, dürfte es nahezu unmöglich sein, mit Schülern ästhetische Produkte herzustellen.
3. Andererseits könnte man musikalisches Material in Wiederholung bzw. Umkehrung des historischen Prozesses durch Text und Bildmaterial mit endeetischer Bedeutung aufladen.

In gewisser Weise ist genau dies im Video „Baby one more time“ der Fall, dessen musikalische Machart im Vergleich zu Bach primitiv erscheinen mag, dessen endeetische Situierung und Metaphernbildung durch Bild und Text aber für Schüler hoch attraktiv ist, so dass ohne weiteres von überbietender endeetischer Rede und damit im Sinne Koppes von ästhetischer Rede gesprochen werden kann.

Warum lächelt Britney Spears? II

Ich möchte nun an eine erneute Interpretation des Videoclips gehen. Da sich nicht der gesamte Videoclip mit seinen drei Sinnebenen Video, Text, Musik darstellen lässt, werde ich nur eine Episode erläutern, die ich „Stummer Dialog“ nennen möchte. In ihr wird das Basketballspiel endeetisch aufgeladen, so dass mit dem „Basketballmotiv“ die Liebe metaphorisch exemplifiziert werden kann.

Der Übersicht halber werde ich diesen „Stummen Dialog“ in Tabellenform darstellen. Der „stumme Dialog“ ereignet sich zwischen Britney Spears und einem Basketballspieler, der wohl den Geliebten darstellen soll. Insofern han-

28 Wallbaum, Prozeß-Produkt-Didaktik, S. 241

delt es sich um den Höhepunkt, weil im Songtext beständig der Geliebte angesprochen wurde, hier es aber erst zu einer Begegnung kommt. Musikalisch wird sich der Höhepunkt dann in Folge entwickeln. Der „stumme Dialog“ ist mit der dritten Strophe in der Turnhalle situiert und wird beständig mit Tanzszenen auf dem Spielfeld konfrontiert.

Bild-Nr.	Dargestellte Szene	gesungener Text
2144	Bei 2144 beginnt die Kamerafahrt, die zunächst die Füße, dann einen sitzenden Basketballspieler einblendet. Ort ist die Tribüne in der Sporthalle der Schule. Schließlich erscheint auch Britney im Bild. Sie hält einen Basketball in der Hand. Er sitzt von ihr abgewendet auf der ersten Stufe. Sie rechts hinter ihm auf der dritten Stufe. Lustlos spielt er mit einem weiteren Ball. Sie wendet sich von ihm ab.	Oh baby baby how was I supposed to know?
2252	Großaufnahme Britney. Sie wendet sich ihm wieder zu.	
2271	Großaufnahme von ihm.	
2288	Er blickt in ihre Richtung .	
2295	Großaufnahme von ihr. Sie blickt in seine Richtung und hält den Basketball umklammert.	Oh pretty baby I shouldn't have
2351	Kamera zeigt jetzt wieder einen großen Ausschnitt aus der Tribüne. Sein Platz ist leer. Sie ist eine Bankreihe vorgerückt und hat den Basketball abgelegt.	let you go (Melisma)

Die Szene beginnt, indem sie die Protagonisten in eine räumliche Konstellation zueinander bringt, wobei die Raumbeziehung zugleich die persönliche Beziehung zwischen den Protagonisten ausdrückt, nämlich dass sie ihn immer noch liebt, er sich aber von ihr abgewendet hat: Sie sitzt auf der Bühne hinter ihm und hat ihn dadurch im Blick, während sie für ihn aus dem Blick geraten ist. Als sie sich ihm zu nähern sucht, verschwindet er ganz von der Bühne. So wie der Raum metaphorisch die Beziehung darstellt, wird das Basketballmotiv zur Metapher der Liebe. Dass Britney bereits einmal von seiner Liebe getroffen wurde, wird durch den Text („Hit me baby one more time“) impliziert und durch den Basketball gezeigt, den sie in den Händen hält. Er spielt lustlos mit einem weiteren Ball, den er ihr zuspielen könnte, was er aber, wie man Gestik und Körperhaltung entnehmen kann, wohl nicht tun wird. Dennoch wird mit

dem Basketballmotiv weiter gespielt. Britney spielt zum Text „Give me a (sign)“ (Bildfolge 2649-2672) auf der Bühne sitzend mit einem Basketball und wird dann auf dem Spielfeld zum Wort *sign* tanzend mit kreisenden Hüften gezeigt (Bildfolge 2673-2761).

Konsequent wird das Scheitern der Liebe und das Wie-es-wäre-wenn als Basketballspiel gezeigt, wenn auch mit völlig anderen Akteuren.

1. Ein Basketballspieler setzt zum „dunking“ an, aber der Ball springt vom Korb ab. (Bildfolge 2838-2862)
2. Zum Text „Hit me baby one more time“ (Bildfolge 3041-3061) wird ein erneuter Wurfversuch gezeigt, der diesmal von Erfolg gekrönt ist und entsprechend gefeiert wird.

Nach Cheerleadermanier rutscht nach kräftigem Anlauf mit nach oben gerissenen Armen eine Tänzerin auf den Knien übers Parkett auf den Zuschauer zu. Die Fröhlichkeit, die kollektiv im Anschluss an den erneuten, aber bezogen auf die Beziehung der beiden fiktiven „Hit“ orgiastisch gefeiert wird, ist so ansteckend, dass selbst die zugeknöpfte Lehrerin, die in die Sporthalle kommt und zunächst die Szene mit in die Hüften gestemmt Armen beobachtet (Bildfolge 3119-3139), zunächst etwas lockerer wird - sie lässt einen Arm sinken (Bildfolge 3237-3251), um schließlich mitzutanzten (Bildfolge 3312-3338), auch wenn sie dabei eine lächerliche Figur macht.

Ebenso wie das Video den Text endeetisch relevant aufnimmt, indem durch Metaphern (Raummetapher, Basketballmotiv) die Bedürfnislage ausgedrückt wird, trägt die Musik ihren Teil dazu bei. Die Intimität der Begegnung von Britney und ihrem Geliebten, wird durch einen „romantischen“ Klavierpart²⁹ und das Fehlen des Schlagzeugs ausgedrückt. Die eintaktigen Melismen über „go“ („I shouldn't have let you go.“) und über „sign“ („Give me a sign“) sind expressive Gesten, die um so deutlicher ausfallen, weil ansonsten der Text syllabisch vertont ist. Und man dürfte nicht fehlgehen in der Annahme, dass die Melismen hier im Sinne Koppes, „semantische Wertkonnotationen im einzelnen sinnfällig akzentuieren.“³⁰ Unüberhörbar ist das Insistieren in „Hit me baby one more“, weil der Ton g viermal auf schwerer Zeit erklingt. Ob der Trugschluss (As-Dur-Akkord nach Dominante G), mit dem der C-Teil eingeleitet wird, ihren Trugschluss, dass sie ihn zurückgewinnen könnte, oder einfach nur harmonisch die intime Situation charakterisieren soll, kann offen bleiben.

29 Lugert, Baby one more time (Britney Spears), S. 6

30 Koppe, Grundbegriffe der Ästhetik, S. 130

Jedenfalls werden die musikalischen Mittel, wenn auch nicht innovativ, so doch eindeutlich relevant eingesetzt. Nichts gleicht der Liebe, sie aber gleicht allen und allem. Offensichtlich gleicht sie auch einem Basketballspiel.

Der orgiastische Tanz, in dem kontrafaktisch die erfüllte Liebe gefeiert wird, wird durch das Klingelzeichen jäh unterbrochen. Britney sitzt wieder im Klassenzimmer an ihrem Platz. Sie beginnt zu lächeln, obwohl weder an der Situation in der Klasse noch an der gescheiterten Liebe sich etwas geändert hat. Allerdings könnte man das Ganze so interpretieren, dass sie verändert aus der Geschichte hervorgegangen ist, die ihre eigene Dynamik entfaltet, eine Dynamik, in der Britney eine ästhetische (im Sinne Koppes) Erfahrung (im Sinne Kaisers) macht. Diese Dynamik lässt sich an Hand der Zuschauerreaktionen, die in den Videoclip eingebaut sind, und schließlich im Lächeln von Britney Spears kulminiert, zeigen:

1. Zunächst bemerken zwei schwarze Schüler ihre tanzenden Kommilitonen und wenden sich dem Geschehen zu. (Bildfolge 535-554)
2. Eine weiße Schülerin bemerkt das Geschehen, wendet sich ihm zu und beginnt zu lächeln. (Bildfolge 843-860)
3. Eine asiatische Schülerin beobachtet das Geschehen, lächelt und beginnt mit dem Kopf „mitzutanzten“ (Bildfolge 1005-1016).
4. Lehrerin tanzt (ganzer Körper) mit (Bildfolge 3312-3338).

Die Dynamik, die die Zuschauer ergreift, reicht vom Aufmerksamwerden bis hin zum Mitmachen. In ihrem Verhalten drücken die Zuschauer eine Wertschätzung für das von ihnen Beobachtete aus, und beobachtet wird im Sinne Koppes überbietende eindeutige Rede, die hier dem Ausdrucksbedürfnis der je individuellen Betroffenheit Ausdrucksmittel gibt, produktiv bei Britney Spears, rezeptiv bei den Zuschauern.

Im Sinne Kaisers³¹ (S. 38) könnte Britney Spears musikbezogene Erfahrung gemacht haben, wenn

1. sie ein Wissen über ihre Ausdrucksmöglichkeiten gewonnen hat (materiale Grundlage);
2. dieses Wissen ein bewertetes, für die eigene Person bedeutsam und wichtig eingeschätztes Wissen ist (Reflexivität und axiologische Dignität);

31 Kaiser, Musikalische Erfahrung, S. 38

3. dieses Wissen aufbewahrt wird, zur Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen (pragmatischer Kern);
4. diese Erfahrung keine musikalische Erfahrung (im engeren Sinne) ist, weil es nur Erfahrungen gibt, in denen Musik eine mehr oder weniger wichtige Rolle spielt (Totalitätscharakter der Erfahrung).

Damit unterscheidet sich die musikbezogene Erfahrung vom Erlebnis, dem die reflektierende Distanz fehlt, so dass keine Lehre für später gezogen werden kann. Im Gegensatz zur Erkenntnis, die sich auf Gründe und Ursachen bezieht, warum etwas so und nicht anders ist, bleibt Erfahrung auf konkrete Einzelfälle bezogen. Sollten die vier Punkte zutreffen, hätte Britney Spears etwas zum Lächeln, denn die Erfahrung eröffnet ihr zukünftige Ausdrucksmöglichkeiten, auch wenn sie auf Grund der fehlenden Erkenntnis nicht zu begründen gewusst hätte, warum.

Klang-Postkarten? Klang-Postkarten!

Ich möchte exemplarisch an einem Unterrichtsbeispiel zeigen, wie das endee-tische Moment ästhetischer Erfahrung im Unterricht mit neuen Technologien verfehlt werden kann, auch wenn gleichsam die apophantische Grundlage für ein endeetisches Produkt geschaffen wird. Unter dem Titel *Klang-Postkarten aus der Nachbarschaft. Harddisk-Recording in der SEK I* beschreibt Thomas Münch ein Unterrichtsprojekt. Die Idee ist einfach und überzeugend. Schüler sollen im Umfeld der Schule Klangmaterial sammeln, das im Computer bearbeitet wird und gemäß einer „Gestaltungsidee“, zu der der Autor sich nicht weiter äußert, zu einer Klang-Postkarte verknüpft wird, die dem Klassenverband vorgestellt wird. Als Ziele der Unterrichtseinheit³² werden genannt:

- Bewusstes Wahrnehmen alltäglicher Klänge
- Erstellen einer Klang-Postkarte
- Zielgerichtete und kompetente Nutzung des Computers, ohne den Computer zum Fetisch zu machen
- Reflexion über den Einfluss des Mediums auf die Produktion
- Reflexion über den Zusammenhang zwischen direkter und medienvermittelter Sinneswahrnehmung

Dies sind sicherlich alles respektable Lernziele. Sie verbleiben aber allesamt auf einer apophantischen Ebene, obwohl im Titel selbst (Klang-Postkarten)

32 Münch, Klang-Postkarten aus der Nachbarschaft, S. 15

und in der Beschreibung des Materials Momente aufscheinen, die den Rahmen nur apophantischer Rede über Klangereignisse überschreiten.

Münch nimmt für die Sammlung des Materials offensichtlich Anregungen³³ von Beate Quaas auf. Diese lässt Schüler Klangeindrücke auf einem Hörspaziergang durch verschiedene Klangräume sammeln: Der Weg führte durch einen parkähnlichen botanischen Garten und an einer stark befahrenen Straße entlang. Am Ende des Hörspaziergangs tauschen sich die Schüler über ihre Höreindrücke aus. Frau Quaas fasst die Schülerdiskussion wie folgt zusammen:

„Die Eindrücke dieses Ereignisses lassen sich kurz so zusammenfassen:

- im Park: Die SchülerInnen bestätigen die intensive psycho-physische Entspannung, die vom Umgeben-Sein von Naturklängen wie Wind, Vogelstimmen, Blätterrauschen ausgeht. Die Schrittfolge der Gruppenmitglieder erlangten einen fast meditativen Charakter - sie erzeugten polymetrische Abläufe!
- entlang der Straße: Hier spürten die Schüler die ungeheure Stressbelastung. Wenn man mit geschlossenen Augen neben vorbei sausen Autos gehen muss, spürt man die elementare Bedrohung ganz direkt - ein Klangbild der Hektik und des Lärms.“³⁴

Die von Quaas gegebene Beschreibung der Klangeindrücke ist keineswegs nur apophantisch, indem festgestellt wird, was da wie klingt, sondern zeigt deutlich wertenden Charakter: Das Klangbild des Parks wird deutlich positiv (Entspannung, polymetrische Abläufe = Musik) beschrieben, während das Klangbild der Straße entsprechend negativ bewertet wird (Hektik, Lärm). Dass es zu solchen Bewertungen kommt, liegt daran, dass das Material sich keinesfalls neutral zu Bedürfnissen von Menschen verhält: Wer Entspannung sucht, befindet sich an einer viel befahrenen Straße nicht am richtigen Ort. Wer solches Material zu einer Klang-Postkarte zusammenstellt, stellt immer auch die Konnotationen, die mit jenen Klängen gegeben sind, zusammen, Konnotationen, die genauso wenig eindeutlich neutral sind wie Halbtonschritt und insistierende Wiederholung bei Bach bzw. wie Melisma und insistierende Wiederholung in „Baby one more time“. Das Klangmaterial ist daher aufgeladen mit eindeutiger Bedeutung und damit bestens geeignet, um in kompositorischer Zusammenstellung zu ästhetischer Rede verdichtet zu werden. Damit dürfte auch das

33 Münch, Klang-Postkarten aus der Nachbarschaft, S. 15

34 Quaas, Ganz Ohr, S. 27

entscheidende Gestaltungsprinzip genannt sein: Das Stressige am Straßenlärm muss durch die Gestaltung um so stressiger erscheinen, die Ruhe des Parks um so ruhiger, so dass die Erfüllung und Nicht-Erfüllung von Bedürfnissen um so deutlicher hervortritt.

Auch das Thema (Klang-Postkarten) selbst scheint mir den scheinbar apophantischen Rahmen der Zielsetzung zu sprengen. Wer Postkarten aus einem Urlaubsort sendet, will im Allgemeinen nicht neue geografische oder landeskundliche Kenntnisse mitteilen, sondern bekundet seine (positive) Betroffenheit, weil Bedürfnisse erfüllt sind. Postkarten funktionieren wie die Metapher *Die Sonne lacht!*, mit der zwar auch etwas über die Sonne ausgesagt wird, nämlich dass sie scheint, vor allem aber etwas über die Befindlichkeit des Sprechers gesagt wird, nämlich dass es ihm gut geht. Wie schön der Strand ist, zeigt die Postkarte buchstäblich, wie gut es dem Menschen geht, exemplifiziert das Strandbild metaphorisch.

Auch wenn alle apophantischen Lernziele dieser Unterrichtseinheit erreicht werden sollten, würde dennoch - sollte Koppes Bestimmung der ästhetischen Differenz richtig sein - der ästhetische Knackpunkt verfehlt. Die Lektüre weiterer Unterrichtsbeispiele in den einschlägigen Fachzeitschriften würden dieses Ergebnis wohl bestätigen. Nils Knolle beklagt neben dem Fehlen technischer Ausstattung der Schulen, der mangelnden Kompetenz der Lehrer und Versäumnissen in der Lehrerausbildung,

„dass auch wir Musikpädagogen bislang über kein überzeugendes und tragfähiges didaktisches Konzept der Einbeziehung der neuen Technologien in den Musikunterricht als Instrument produktiven Umgangs mit Musik wie auch als Thema kulturkritischer Diskurse verfügen“³⁵.

Das Fehlen eines didaktischen Konzepts und damit einer Zielperspektive kann dann eigentlich nicht verwundern, sollte in der Tat das Wort *ästhetisch* in der Begriffsbildung *ästhetische Erfahrung* unterbestimmt sein.

Mit diesem begrifflichen Manko hängt ein weiterer Punkt zusammen. Wenn ich recht sehe, interessieren sich Musikpädagogen bisher weniger für die Möglichkeiten der Videoeinbindung, die in den kostenlosen Programmen wie *Logic fun* der Firma *emagic* oder den Schulversionen des *Magix Music Maker* der Firma *Magix* gegeben sind. Vor allem der *Magix Music Maker, generation 6* bietet in der Zwischenzeit erhebliche Videobearbeitungsmöglichkeiten. Auf

35 Knolle, Beethoven Crossover HipHop, S. 39

den Zusammenhang der Sinnebenen von Musik, Text und Bild als metaphori-
sche Exemplifizierungen wurde bei der Analyse von „Baby one more time“
bereits hingewiesen. In gewisser Weise sind sich die Software-Macher über
den ästhetischen Zusammenhang von Musik, Text und Bild bewusster als die
professionelle Musikpädagogik. Dies wird deutlich an einem anderen Produkt
der Firma *Magix*, das auf dem Sequenzerprogramm des *Magix Music Maker*
beruht, dem *Big Brother music&video maker*. Dort heißt es im Vorwort des
Handbuchs zum Programm, S. 3:

„Das Leben im Container, dein Lieblingskandidat, die spannendste Bezie-
hung - erzähle die Big-Brother-Geschichten (sic!)so wie du sie siehst! Keine
Kamera, kein Mikrofon kann deine „innere“ Welt aufnehmen - nur du selbst
kannst das. Big Brother music&video maker ist dafür dein Instrument. Damit
kombinierst du Musiksamples und Bildbausteine am Computer zu eigenen
Songs und Videos. Es gibt endlos viele Kombinationen für endlos viele
Songs und Videos. Du findest heraus, was zu dir passt, zu deiner Sicht, zu
deinem Lieblingskandidaten, so wie du ihn siehst.“

Der Benutzer des Programms wird aufgefordert („erzähle“), ein Produkt her-
zustellen. Dieses Produkt bezieht sich auf Gegenstände, zu denen er sich en-
deetisch nicht neutral verhält („Lieblingskandidat“, „spannendste Bezie-
hung“). Dass es nicht lediglich um apophantische Rede geht, wird deutlich,
wenn gesagt wird „so wie du ihn siehst“, denn auf der apophantischen Ebene
sehen alle Zuschauer, sofern sie sie bemerken, dieselben Sachverhalte. Die fal-
sche Topik einer „inneren Welt“, in der gleichsam eine private Sicht der TV-
Serie stattfindet, muss sprachanalytisch in das Problem des pauschalisie-
renden Charakters endeetischer Artikulation übersetzt werden, die aber durch
metaphorische Exemplifizierung differenziert werden kann. Daher ist es wich-
tig, wenn auch bei den Einschränkungen der Bearbeitungsmöglichkeiten nicht
ganz richtig, zu versichern, dass die vorgegebenen „Musiksamples und Bild-
bausteine“ nicht den individuellen Ausdruck gefährden, sondern mit „endlos
viele(n) Kombinationen“ dennoch einen individuellen Ausdruck erlauben. Es
dürfte relativ leicht sein, die von Münch gestellte „apophantische“ Aufgabe
mit Hilfe des Werbetextes zum „Big Brother music&video maker“ umzufen-
mulieren, so dass der Schüler sich endeetisch in ein Verhältnis zum darge-
stellten Gegenstand setzt: „Sende eine Klangpostkarte Leben an Park und
Schnellstraße, dein Lieblingsort ...“ usw. Die Einbindung von Videobildern
dürfte auch hier eine Steigerung der individuellen Ausdrucksmöglichkeiten
bringen.

Hermann J. Kaiser geht davon aus, dass in unserer Gesellschaft

„Ästhetisierungen in Form von ‚Musikalisierung(en)‘ subjektiv und objektiv, d. h. zur Stabilisierung des privaten und öffentlichen Lebens für unverzichtbar gehalten werden...“³⁶

Die sprachanalytische Aufklärung der ästhetischen Rede als überbietende endeetische Rede kann hier erklären, wie diese Stabilisierung funktioniert. Dass Britney Spears trotz ätzender Schulsituation und gescheiterter Liebe etwas zu Lächeln hat, zeigt, inwiefern gelungene ästhetische Artikulation auch defektiver Bedürfnissituationen in ästhetische Lust umgemünzt werden kann. Hier ist natürlich sofort ein Einwand naheliegend: Ästhetische Lust könnte missbraucht werden, um falsche Verhältnisse, etwa unerträgliche Schulsituationen, zu stabilisieren. Diese Gefahr ist real gegeben. Überbietende endeetische Artikulation bietet aber auch die Chance, unerfüllte Bedürfnisse differenziert zu artikulieren und damit überhaupt öffentlich zu machen. Die im Videoclip „Baby one more time“ ästhetisch dargestellte ätzende Schulsituation oder die in Münchs „Klang-Postkarte“ dargestellte Lebenssituation könnte zum Anlass werden, über diese defektiven Bedürfnissituationen zu reden und sie gegebenenfalls zu verändern. Humane Gesellschaften sind in diesem Sinne zu ihrer Stabilisierung auf die überbietende endeetische Rede ästhetischer Produkte angewiesen. Dies wäre die Begründung für ein Schulfach Musik, in dem ästhetische Erfahrungen vermittelt werden sollten, wozu die multimedialen Möglichkeiten der Computer einen nicht unwesentlichen Beitrag beisteuern könnten.

Literatur

- Dahlhaus, Carl (1981): Musikästhetische Paradigmen. In: Funk-Kolleg Musik. Bd. 2. Hg.: C. Dahlhaus. Frankfurt am Main, S. 11-39
- Dahlhaus, Carl (1988): Klassische und romantische Musikästhetik. Laaber
- Goodman, Nelson (?1998): Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. Frankfurt am Main
- Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (1997): Multimedia - Eine Chance für Information und Lernen. In: Information und Lernen mit Multimedia. Hgg.: L. Issing und P. Klimsa. 2., überarbeitete Aufl. Weinheim

36 Kaiser, Musik in der Schule?!, S. 10

- Kaiser, Hermann J. (1991): Musikalische Erfahrung. Ein Kriterium zur Beurteilung von Stundenplanungen. In: Musikpädagogik. Unterricht - Forschung - Ausbildung. Musikalische Erfahrung. Hg.: R.-D. Kraemer, Mainz u. a. O., S. 37-48
- Kaiser, Hermann J. (1999): Musik in der Schule?! AfS-Magazin, 4, Heft 8, S. 5-11
- Knolle, Nils (2001): Beethoven Crossover HipHop - computergestützte Collagen mit Beethoven-Zitaten. Musik in der Schule, o. Jg. Heft 2, S. 39-45
- Koppe, Franz (1977): Sprache und Bedürfnis. Zur sprachphilosophischen Grundlage der Geisteswissenschaften. Stuttgart-Bad Cannstatt (= problemata, Bd. 56)
- Koppe, Franz (1983): Grundbegriffe der Ästhetik. Frankfurt am Main (= Neue Folge, Bd. 160)
- Koppe, Franz (1995): Die verkörperte Metapher. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin, 43, 4, S. 743-749
- Lugert, Wulf Dieter (1999): Baby one more time (Britney Spears). Praxis des Musikunterrichts, o. Jg. Heft 58, S. 4-13
- Münch, Thomas (2000): Klang-Postkarten aus der Nachbarschaft. Harddisk-Recording in der SEK I. Musik in der Schule, o. Jg. Heft 2, S. 14-20
- Quaas, Beate (1999): Ganz Ohr. Hörwelten - Hörweisen - Hörentwicklung - Hörerlebnisse in einem Oberstufenkurs. AfS-Magazin, 4 Heft 8, S. 26-29
- Sperber, Manès: Die Liebe und Casanova. In: Giacomo Casanova (Chevalier de Seingalt), Geschichte meines Lebens, Bd. XI. Hg.: Erich Loos, Berlin o. J., S. 7-22
- Wallbaum, Christopher (1999): Prozeß-Produkt-Didaktik - Neue Akzente auf dem Weg zur ästhetischen Erfahrung. In: Musikunterricht heute. Bd. 3. Beiträge zur Praxis und Theorie. Hgg.: P. Börs u. V. Schütz, Oldershausen, S. 236-252
- Wittgenstein, Ludwig (1984): Philosophische Untersuchungen. In: L. Wittgenstein, Werkausgabe, Bd. 1. Frankfurt am Main

Dr. Matthias Flämig
 Südendstr. 54
 12169 Berlin
 e-mail: flaemig@udk-berlin.de

CHRISTIAN HARNISCHMACHER

Verbessert Sehen das Hören?

Eine experimentelle Studie zum Einfluss der Nutzung von computergestützter Visualisierung auf die Melodiewahrnehmung und das Benennen von Tonhöhenrichtungen

Im Grundschulalter haben Schüler oft Schwierigkeiten im Benennen von Tonhöhenrichtungen. Zur Förderung der auditiven Wahrnehmung und deren Verbalisierung werden in der sprachtherapeutischen Praxis computergestützte Hörtrainingsprogramme mit Visualisierung eingesetzt. Alternativ dazu kann man im Musikunterricht eine Verbesserung auditiver Wahrnehmungs- und Verbalisierungsleistungen durch das computergestützte Gestalten von Melodien in traditioneller Notation erwarten. Die Stabilität der Effekte von zwei Lernsituationen (Hörtraining versus Komponieren) wurde in einer Evaluationsstudie mit einer Kontrollgruppe verglichen. In einem Experiment mit 30 Schülern der Primarstufe (SfSB) konnte in zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholungen bei zwei gemittelten Pretests und fünf Posttests die deutliche Überlegenheit und Stabilität der Lerneffekte von konstruktiven und produktorientierten Lernsituationen mit handlungsorientierter Begriffsbildung bei einer Visualisierung durch traditionelle Notation nachgewiesen werden. Dagegen waren wiederholungsorientierte Hörtrainingssituationen mit gezielter Verbalisierung, Fehlerkontrolle und Visualisierung in vertikaler Ebene fast genauso wenig effektiv, wie das fehlende Training bei der Kontrollgruppe. Lernsituationen mit computergestützter Visualisierung verbessern demnach nicht generell die Hör- und Verbalisierungsleistung. Im Musikunterricht hat computergestütztes Gestalten mit traditioneller Notation nicht nur den „Nebeneffekt“ einer auditiven Wahrnehmungsförderung, sondern wird auch unter sprachtherapeutischen Aspekten bedeutsam.

1. Problemstellung

Die Verwendung räumlicher oder relationaler Begriffe (hoch, tief, gleich) beim Unterscheiden von Tonhöhen bereitet Schülern im Grundschulalter teilweise gravierende Probleme. Cooper (1994) beobachtete noch bei Kindern im Alter zwischen sechs bis elf Jahren Probleme bei der korrekten Anwendung von Begriffen wie „hoch“ - „tief“. Die in der Praxis bekannten Schwierigkeiten bei der Anwendung ursprünglich räumlicher Begriffe führt Gembris (1998) darauf zurück, dass Kinder erst mit dem Beginn des operationalen

Denkens (etwa ab dem siebten Lebensjahr) räumliche und zeitliche Bezugsschemata entwickeln.

Melodie- und tonhöhenbezogene Wahrnehmungsdefizite lassen sich insbesondere bei Grundschulern mit sprachlichen Beeinträchtigungen beobachten (Bishop 1997). Kompetenzerweiterungen in diesem Bereich sind somit nicht nur relevante Ziele des Musikunterrichts, sondern auch Aufgaben der auditiven Wahrnehmungsförderung im Rahmen der Sprachtherapie oder Phoniatrie. Dieser Förderaspekt zielt auf Verbesserungen der Prosodie und sprachlicher Segmentierungsleistungen ab. Zur Tonhöhendiskrimination liegen im logopädischen Bereich visuell-auditive Trainingsmedien nach dem Vorbild des Game-Boys vor. So vermarktet beispielsweise MediTECH erfolgreich den so genannten „Brain-Boy“ konkurrierend zum gleichartigen FonoTrain vom Institut für Biophysik in Freiburg. Visuell-auditive Übungshilfen der genannten Art werden in der Praxis der auditiven Wahrnehmungsförderung mittlerweile auch im Softwareformat eingesetzt. Verbesserungen der Tonhöhenwahrnehmung, geschweige denn Transfereffekte auf sprachliche Segmentierungsleistungen, bleiben bislang jedoch reine Lippenbekenntnisse der Anbieter.

Auf der anderen Seite gibt es im Musikunterricht computergestützte Lernsituationen, von denen man aufgrund der Visualisierung eine Verbesserung der tonhöhenbezogenen Wahrnehmungsleistung erwarten könnte. So zielen beispielsweise einige Optionen des GraphicComposer auf eine Sensibilisierung der auditiven Wahrnehmung ab (Zwiener 2000). Programme dieser Art gehen von der Annahme aus, dass die traditionelle Notation nur bedingt zur Wahrnehmungsförderung geeignet ist. Diese Vermutung vom Visualisierungsdefizit der traditionellen Notation (im Zusammenhang mit traditionellen Stilen) liegt auch diversen grafischen (Vor-) Notationen zugrunde, von denen sich Musikpädagogen eine verbesserte Anschaulichkeit und Hörhilfen erhoffen. Nolte (1998) hat unlängst dargelegt, dass die historischen Wurzeln dieses Ansatzes in der Herbartschen Pädagogik, beispielsweise bei Robert Hövker (1866-1933), zu finden sind. Interessanterweise ist die Hypothese vom „Visualisierungsdefizit“ der traditionellen Notation so wenig belegt wie eine vermutete Förderung durch alternative Vorgehensweisen. Entsprechend ist grundlegend zu fragen, welchen Beitrag die Visualisierung durch traditionelle Notation in computergestützten Lernsituationen zur auditiven Wahrnehmungsförderung leistet.

Die vorliegende Evaluationsstudie vergleicht Lerneffekte auf die Melodie-wahrnehmung und das Benennen von Tonhöhenrichtungen von zwei compu-tergestützten Lernsituationen aus der Praxis des Musikunterrichts (Gestalten von Melodien in traditioneller Notation) und der sprachtherapeutischen Praxis der auditiven Wahrnehmungsförderung (Hörtraining mit Visualisierung) in einem Experiment mit einer Kontrollgruppe (ohne Training).

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Benennen von Melodie- und Tonhöhenunterschieden

Mit Melodien sind regelhafte und strukturierte Anordnungen von Tonhöhen im Zeitverlauf gemeint. Tonhöhen werden als Wahrnehmungsattribute ange-sehen, die aus der zentralen Verarbeitung aller hörbaren Teiltöne entstehen (Bruhn 1993, Cross 1997). Es spricht einiges dafür, dass die Tonhöhenwahr-nnehmung an grundlegende Dimensionen eines multidimensionalen Wahrneh-mungsraums gebunden sind (Harnischmacher 2001). Zu den Dimensionen ge-hören bspw. der Rhythmus, die Klangfarbe und der Kontext. Bleiben diese Faktoren - wie in der abhängigen Variable der vorliegenden Untersuchung - konstant, ist die Wahrnehmung von Tonhöhen im engeren Sinne bestimmt durch die Dimension der (Melodie-) Kontur, der Tonlage und dem tatsächli-chen Abstand zwischen den Tönen (Hell-Dunkel-Kontrast) (vgl. Dowling 1978, Scott 1979, Trehub, Schellenberg & Hill 1997).

Helga de la Motte-Haber (1996, S. 94f.) vermutet, dass auf einer unteren Stufe der Tonhöhenwahrnehmung eine grobe Hell-Dunkel Kontur gebildet wird. Diese bildet die Basis, um später Intervalle (z. B. „Ich höre eine Terz, Quarte usw.“) und in einem weiteren Schritt eine Tonhöhenidentifikation („Ich höre c“) als solche wahrnehmen und benennen zu können. Letztere Leistungen ba-sieren auf einem erlernten kategorialen System. Die Einschätzung grober Hell-Dunkel-Konturen kann somit als Grundlage zur weiteren Entwicklung der ka-tegorialen Wahrnehmung angesehen werden (ebd., S. 96). Mit zunehmender kategorial überformter Hörerfahrung gelingt aufgrund von Lernen die Identi-fikation gleichartiger Töne im Oktavabstand (c-c“). Kinder empfinden in der Regel noch keine Oktaväquivalenz, sondern nehmen Oktaven als hell-dunkel Kontraste wahr (Sergeant 1983).

Die Grundlagen der Entwicklung von Tonhöhenwahrnehmung bilden ansteigende und fallende Melodiekonturen als Aspekt der Prosodie der Stimme in einem Interaktionssystem von Mutter-Kind. Nachfolgend werden Melodiekonturen unterschieden und nachgeahmt. Erst später entwickelt sich beim Singen eine Orientierung am Tonsystem des jeweiligen Kulturbereichs (Gembris 1998). Durch die Enkulturation erlernen Kinder im westeuropäischen Hörumfeld zwar eine zunehmende Orientierung in diatonischen Systemen, verlieren jedoch auf der anderen Seite ihre Offenheit gegenüber andersartigen Klängen (Stadler-Elmer 2000).

Im Weiteren geht es weniger um die generelle Frage von Gemeinsamkeiten oder Unterschieden zwischen Musik und Sprache (Dombrowski 1996, Patel & Peretz 1997), sondern um den sprachrelevanten Aspekt der Tonhöhenwahrnehmung. Tonhöhen spielen nicht nur in Tonsprachen sondern auch in der Prosodie der Wortsprache eine fundamentale Rolle für das Sprachverständnis. Die Segmentierung des Sprachstroms ist jedoch nicht allein von der Intonation abhängig, sondern von der Wahrnehmung statistischer Regelmäßigkeiten in der Lautfolge (Saffran, Aslin & Newport 1996). Die Sprachmelodie liefert jedoch zusätzliche Informationen, welche entscheidenden Einfluss auf den Bedeutungsgehalt der Aussagen haben (Bishop 1997). Die Sprachmelodie segmentiert den Sprachstrom in bedeutungsvolle Einheiten, wobei phonologische Informationen und neue Wörter eher auf der akzentuierten Höhe der Melodiekontur platziert werden (Fernald & Mazzie 1991). Nach Morgan, Meyer & Newport (1987) liefert die Prosodie wichtige Informationen zum Aufbau der Grammatik. Die von Bishop (1997) referierten Forschungsbefunde zeigen, dass Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen häufig Defizite in der Wahrnehmung und Produktion der Prosodie haben.

Die Tonhöhen- und Melodiewahrnehmung basiert wie jede Art von Wahrnehmung auf den fundamentalen Leistungen des Unterscheidens (Schmidt 1998). Ein falsches Benennen der Distinktionen deutet nicht zwangsläufig auf Wahrnehmungsdefizite hin (Stadler-Elmer 2000). In einer Studie von Andrews & Madeira (1977) gelang Kindern im Alter von 6 bis 8 Jahren eine bessere Diskrimination von Tonhöhen durch Handzeichen, als durch den Gebrauch üblicher Bezeichnungen. Es kann jedoch kein Zweifel daran bestehen, dass das Benennen von Unterschieden für eine sachorientierte Kommunikation und Interaktion von zentraler Bedeutung ist (Schmidt 1998). Die Fähigkeit zur adäquaten Verbalisierung von Tonhöhenrichtungen ist für die Lernprozesse in weiten Bereichen musikalisch-instrumentaler Praxen ein un-

verzichtbarer Bestandteil der Ausbildung. Eine Förderung unterscheidungsbezogener und begriffsbildender Aspekte der Tonhöhenwahrnehmung sind sowohl relevante Zielsetzungen des Musikunterrichts, als auch ein Teilbereich der auditiven Wahrnehmungsförderung der Sprachtherapie. Es stellt sich jedoch die Frage, wie diese Förderung am effizientesten gelingen kann.

2.2 Multimedial situiertes Lernen

Von multimedialen Lernsituationen ist anzunehmen, dass die Visualisierung das Lerngeschehen dominiert; man stelle sich nur einen Computer ohne Bildschirm vor. Welche Beobachtungen stützen die Annahme, dass die Visualisierung das Hören beeinflussen könnte? Das Hören entwickelt sich bereits in den ersten Lebenswochen in einem Zusammenspiel mit visuellen und anderen Reizen. Säuglinge erkennen beispielsweise Beziehungen zwischen Mundformen und Laut. Gembris (1998, S. 277) vermutet, dass auch der Ausdruckscharakter von musikalisch-akustischen Qualitäten (z. B. Intonation, Tonhöhe, melodische Kontur, Lautstärke, Tempo) in frühen kreuzmodalen Wahrnehmungsschemata grundgelegt ist. Geht man von der Entwicklung des Hörens im Zusammenhang mit kreuzmodalen Wahrnehmungsschemata aus, dann erscheint eine Förderung durch Lernsituationen mit gezielter Visualisierung plausibel.

Der Zusammenhang von auditiver und visueller Wahrnehmung wird besonders von der Synästhesieforschung diskutiert (Cuddy 1993). Ein weiteres Argument liefert die Duale-Kode-Theorie von Paivio (1971) durch deren Vorhersagen von Visualisierungseffekten auf Gedächtnisleistungen. Kurz gesagt nimmt diese Theorie an, dass bildhafteres Material eher imaginal als verbal, also dual kodiert wird. Dual kodierte Inhalte können besser erinnert werden, als einfach kodierte Informationen. Die Visualisierungsthese stützt sich auch auf neuere Erkenntnisse zur Bedeutung der Schriftsprache im Spracherwerb. Demnach wird Schriftsprache nicht mehr als Visualisierung einer bereits entwickelten Lautsprache verstanden, sondern es wird eine Rückwirkung der Schriftsprache auf phonologische und metasprachliche Entwicklungsprozesse betont (Schmid-Barkow 1999). Im musikbezogenen Bereich zeigt sich der Zusammenhang von Hören und Sehen besonders deutlich bei der Forschung zur Performance oder Filmmusik (Behne 1994). Auch die Grundlagenforschung liefert Belege für den Einfluss visueller Stimuli auf die auditive Wahrnehmung, wobei neuere Befunde jedoch Zweifel an einer generellen Dominanz des Sehens über den Hörsinn aufkommen lassen. Shams et al. (2000) und McDonald et al. (2000) konnten zumindest für kurzzeitige Wahrnehmungs-

prozesse den Einfluss des Hörens auf die visuelle Wahrnehmung demonstrieren.

2.3 *Evaluation von Lernsituationen*

Visualisierung ist im Rahmen von Unterricht eine Komponente des Anreizmilieus einer pädagogischen Situation. Dabei bilden schriftliche (Re)Präsentationen von Musik nach Kaiser (1995, S. 146) in ihrem Kern Handlungsregeln. Visualisierung provoziert einen bestimmten Umgang, ein Nutzerverhalten in Lernsituationen. Im pädagogischen Kontext bildet Visualisierung keinen isolierten „Lernfaktor“, sondern ist immer in einem mehr oder weniger sinnvollen Zusammenhang mit Intentionen, Interaktion und sachstruktureller Organisation zu interpretieren.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob eine Lernsituation überhaupt etwas bewirkt, oder ob die Lerneffekte auf allgemeine Entwicklungsprozesse und Enkulturation zurückzuführen sind. Evaluationsforschung (Bortz & Döring 1995) prüft solche Lernsituationen bzw. vergleicht deren Effektivität mit alternativen Maßnahmen. Barbara A. Morrongiello (1992) zeigt in einem Forschungsüberblick, dass Musikunterricht nicht nur entwicklungsgebunden ist, sondern durch bestimmte methodische Vorgehensweisen die Wahrnehmung verbessern kann. So konnte experimentell die geringe Effektivität rein verbaler Anleitungen im Instrumentalunterricht nachgewiesen werden. Günstiger ist ein non-verbales Vormachen, also ein auditiv-visuelles Beispiel (Dickey 1991). Evaluationsstudien zu computergestützten Lernsituationen im Musikunterricht sind selten (Maas 1995, Auerswald 1999) und die Befunde nicht eindeutig. So zeigten Welch, Howard und Rush (1989) bei einem Versuch während eines Schulhalbjahres mit 7-jährigen Kindern in einer Grundschule in Bristol eine deutliche Leistungsverbesserung der Intonation beim Singen aufgrund computergestütztem visuellen Feedback in Echtzeit. Dagegen brachte der Einsatz von Computern im Gehörbildungsunterricht einer Musikhochschule keine eindeutige Leistungsverbesserung gegenüber konventionellen Methoden (Hempel & Behne 1990, Lehmann & Hempel 1992). Stefan Aufenanger (1999) hat darauf hingewiesen, dass ein großer Teil der ernüchternden Ergebnisse aus der angewandten Forschung zum Lernen mit neuen Medien auf einer recht fragwürdigen Methodik der Evaluation basiert. So nennen Metastudien eine durchschnittliche Interventionszeit von ca. 30 Minuten für ein multimediales Training. Getestet wurden bislang vor allem kurzfristige Lerneffekte bei Studenten im Rahmen von Seminaren.

3. Methode

Die Studie testet die Hypothesen, a) dass zwei Lernsituationen (s. u.) mit unterschiedlicher Visualisierung eine Leistungsverbesserung der Melodiewahrnehmung und im Benennen von Tonhöhenrichtungen erzielen, b) dass diese Veränderungen relativ stabil über einen Zeitraum von zweieinhalb Wochen nachweisbar sind c) und dass sich diese Lernsituationen in der Veränderung und/oder Stabilität unterscheiden. Es interessiert also ein genereller vs. spezifischer Lerneffekt der Situationsnutzung und die Stabilität der Lerneffekte. Von der Kompositionsgruppe werden insgesamt Leistungsverbesserungen angenommen, wogegen ein spezifischer Effekt nur von der Hörtrainingsgruppe beim Benennen von Tonhöhen zu erwarten ist, nicht aber bei Leistungen der Melodiewahrnehmung.

Die Melodiewahrnehmung und das Benennen von Tonhöhenrichtungen (abhängige Variable) wurden mit einem computergestützten Tonhöhendiskriminationstest (DTDT) gemessen. Der Test besteht aus drei Subskalen mit je einem Beispielitem und 10 Aufgabenitems. Die 30 (+3) Items unterscheiden sich nicht in Klangfarbe (glockentonartig), Tondauer oder Dynamik. Eine Subskala (a) erfordert die Identifikation eines aufsteigenden Tetrachords im Vergleich zu zwei ähnlichen Tonfolgen im selben Umfang. Eine weitere Skala (c) verlangt die Diskrimination von Melodien nach ganztaktiger Pause. Die beiden Skalen fokussieren Melodiekonturwahrnehmung und Melodiegedächtnis. Die Skala zum Tonhöhenrichtungsbenennen (b) besteht unter Berücksichtigung der Aufgaben in der Hörtrainingsgruppe (s.u.) hauptsächlich aus der Diskrimination (hoch, tief, gleich) von Tonfolgen in Terz- und Sekundabständen. Der Gesamttest rekuriert auf verbale Antworten und muss einzeln durchgeführt werden. Visuelle Antwortvorgaben könnten im vorliegenden Fall die abhängigen und unabhängigen Variablen konfundieren (vgl. Motte-Haber 1996, S. 280). Während der Testwiederholung wurden zur Vermeidung von Positionseffekten die Items innerhalb der Subskalen in Zufallsfolgen angeboten.

Die Stufen der unabhängigen Variable wurden aus zwei Lernsituationen und einer Kontrollgruppe (ohne Treatment) gebildet. Die untersuchten Lernsituationen sollten der Praxis von Differenzierungsmaßnahmen des Musikunterrichts und der Sprachtherapie entsprechen. Um soziale Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. Harnischmacher 1997), nahmen die Schüler nicht einzeln, sondern in Zweiergruppen an den Lernsituationen teil. Jede Gruppe erhielt eine kurze

Einführung und anschließend eine jeweils 20 Minuten lange Trainingsphase an drei Tagen im Zeitraum von anderthalb Wochen. Die Vorgehensweisen der Gruppen unterschieden sich wie folgt:

Die Schülerpaare der Kompositionsgruppe gestalteten mit Hilfe des Notationsprogramms „Music Time“ eigene Melodien im Tonraum c' bis etwa e“. Dieses Vorgehen wird als Komponieren im weitesten Sinne aufgefasst. Die Schüler wurden anfangs zur hörbaren Verbalisierung ihrer Ideen und Bewertungen aufgefordert. Der Testleiter gab keinerlei Hinweise zum Benennen von Tonhöhenrichtungen. Es wird erwartet, dass sich die Begriffsbildung aus der sachorientierten Interaktion und Kommunikation der Schüler entwickelt. Voreingestellt waren Viertel, der 4/4-Takt und Violinschlüssel. Der Cursor funktionierte dabei als Viertelnote oder als „Radiergummi“. Die Platzierung auf der gewünschten Stelle erfolgt per Mausklick, wobei der entsprechende Ton (Klaviersound) erklingt. Im Abhörmodus konnten die Schüler die Melodie oder Melodieabschnitte anhören. Dabei verfolgt der Cursor den Notentext synchron zum auditiven Signal. Das Programm bietet bis auf das Einhalten des 4/4-Takts keine Fehlerkorrektur.

Die zweite Lernsituation ist der Praxis der auditiven Wahrnehmungsförderung im Rahmen der Sprachtherapie entlehnt. Die Schülerpaare der Hörtrainingsgruppe absolvierten eine Art auditiv-visuelle Sortieraufgabe in einem typischen drill and practice setting mittels des Unterprogramms „Tonhöhenunterscheidung“ der Trainingssoftware „Detektiv Langohr Pro 1.3“ von TRIALOGO. Das Programm präsentiert in der Mitte des Bildschirms zwei nebeneinander liegende Punkte, welche per Anklicken als unterschiedlich hohe Töne (im Sekund- bis Terzabstand) erklingen. In dem Versuch wurden die Schüler eingangs ausführlich über die Ziele der Übung informiert und abwechselnd zur hörbaren Verbalisierung ihrer Vermutungen aufgefordert (z. B.: „Der Ton ist höher“). Anschließend konnten die Schüler jeweils ihre Hypothese überprüfen, indem sie den entsprechenden Punkt per Maus zum oberen oder unteren Feld zogen. Durch die voreingestellte Fehlerkontrolle wandern falsch platzierte Punkte zurück zur Bildschirmmitte. Die Tonhöhenpaare waren in jeweils gleicher Klangfarbe. Insgesamt präsentiert das Programm mehrere Klangfarben, wodurch eine Generalisierung der Tonhöhenunterscheidung bei wechselnder Klangfarbe erreicht werden soll.

Die beiden Lernsituationen unterscheiden sich durch implizite vs. explizite Zielsetzung, konstruktiv-produktorientiertes vs. Versuch-Irrtum Lernen, spon-

tane vs. angeleitete Verbalisierung und in der Visualisierung. Die Visualisierung bei der Kompositionsgruppe verläuft relativ simultan zu entsprechenden auditiven Reizen und veranschaulicht auditive Konturverläufe auf zwei Achsen. In der Hörtrainingsgruppe erfolgt die Hoch-Tief-Zuordnung nur auf der vertikalen Achse und nach dem Tonhöhenvergleich.

An der Untersuchung nahmen 30 Schüler (aus einer Startstichprobe von $n = 36$) aus sechs verschiedenen Klassen der Lindenschule (SfSB) in Siegen teil. Das Durchschnittsalter der 23 Jungen und 7 Mädchen lag bei 8 Jahren. Zur Einschränkung von Drittvariableneffekten beschränkte sich die Stichprobe auf Schüler, bei denen laut Gutachten kein unterdurchschnittlicher IQ (nach CFT1), weder eine audiologisch nachgewiesene Hörstörung, noch massive Symptome des Stotterns oder elektiver Mutismus vorlag. Es nahmen außerdem keine Schüler teil, die bereits über Vorerfahrungen mit den untersuchten Lernsituationen oder mit traditioneller Notation hatten. Zur weiteren Drittvariablenkontrolle wurden unter standardisierten Bedingungen folgende produktive und rezeptive Aspekte visuell-auditiver Leistungen zumeist in Einzelsitzungen gemessen: die Konzentrationsleistung (Test d2, Aufmerksamkeits- und Belastungstest von R. Brickenkamp), die Blickpunktsteuerung (Fehlerwerte von je 30 Übungen zur Fixation, Sprung, Antisprung mittels Blicksteuerungstrainer der Medienwerkstatt Mühlacker), Sprechmelodik (gemessen in drei Subtests mittels Sprechspiegel von IBM) und die Lautdiskrimination (Bremer Lautdiskriminationstest von W. Niemeyer).

Die Schülerpaare wurden klassenweise gebildet und per Randomisierung in die Kontrollgruppe, Hörtrainingsgruppe und Kompositionsgruppe eingeteilt. Die Testgruppen bildeten somit einen eingeschränkt experimentellen Faktor, jedoch keine natürlichen Gruppen (wie z. B. Schulklassen). Zum Testzeitpunkt waren nahezu alle Klassen der Schule mit Computern ausgestattet. Die Untersuchungen fanden in einem gut isolierten Therapieraum der Schule statt.

Das Untersuchungsdesign sieht eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen von zwei Pretests (gemittelt als Baseline) und fünf Posttests vor. Die Pretestphase dauerte zwei Wochen, die Treatmentphase anderthalb Wochen. In der abschließenden Posttestphase wurden Lerneffekte in einer Dauer bis zu zweieinhalb Wochen ermittelt. Diese Form der Messwiederholungen steigert die Reliabilität und ermöglicht relativ kleine Stichprobenumfänge (vgl. ausführlicher Bortz & Döring 1995, S. 517).

4. Ergebnisse

Die einzelnen Subskalen und Gesamtwerte des DTDT weichen nach Shapiro Wilks Tests nicht signifikant von der Normalverteilung ab, was für eine angemessene Bearbeitungsschwierigkeit der Aufgaben spricht. Mit einer Trennschärfe von Alpha 0,6 (Formula Kuder-Richardson) und Stabilität von 0,6 nach Test-Retest Messung (Guttman Split-Half) ist die Reliabilität des DTDT eher mäßig, wobei diese Werte jedoch durch die zahlreichen Messwiederholungen kompensiert werden. Fehlende Korrelationen zwischen DTDT und BLDT verweisen auf eine diskriminante Validität des Verfahrens. Zwischen DTDT und den gemessenen Drittvariablen konnten keine Zusammenhänge festgestellt werden. Die Testgruppen unterscheiden sich in nichtparametrischen Varianzanalysen auch nicht nach dem Alter oder angenommenen Drittvariablen. Die eingeschränkte Zufallsverteilung und die zusätzlichen Drittvariablenkontrollen sprechen dafür, dass die erwarteten Lerneffekte nicht von anderen Störgrößen beeinflusst werden.

	Alter	Blickpunkt	Konzentration	BLDT	Sprechmelodik
Chi ²	1,015	3,512	0,545	0,769	4,125
Df	2	2	2	2	2
Signifikanz	0,602	0,173	0,761	0,681	0,125

Abb. 1: Nichtparametrische Varianzanalysen potentieller Drittvariablen innerhalb der Testgruppen

4.1 Effekte der Lernsituationen auf die Melodiewahrnehmung (DTDT)

In einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholungen wurden die Veränderungs- und Stabilitätshypothesen bezogen auf die gesamte Testleistung im DTDT gemessen. Die Kompositions-, Hörtrainings- und Kontrollgruppe galten als Stufen des Gruppenfaktors. Die gemittelten zwei Pretests (Baseline) und der erste Posttest bildeten in der Veränderungshypothese den Messwiederholungsfaktor. Die Stabilitätshypothese wurde mit den fünf Posttests als Messwiederholungsfaktor geprüft.

Das Profildigramm des Gesamttests zeigt eine deutliche Leistungsverbesserung der Kompositionsgruppe, nicht aber der Gruppe mit Hörtraining. Es besteht also kein genereller Effekt der Visualisierung. Die Ausgangswerte (Baseline) unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Gruppen (Oneway: $F = 0,244$, sig. = 0,78). Die Vorher-Nachhermessung ist für den

Messwiederholungsfaktor signifikant (Pillai-Spur: $F = 14,305$, sig. = 0,001, $\text{Eta}^2 = 0,35$). Der „Netto-Effekt“ (vgl. Bortz & Döring 1995, S. 521) liegt für die Kompositionsgruppe bei rund 4 und bei der Hörtrainingsgruppe bei 0,0, was durch eine signifikante Interaktion der Faktoren bestätigt wird (Pillai-Spur: $F = 3,727$, sig. = 0,03, $\text{Eta}^2 = 0,21$). Die Veränderung ist somit auf die Treatmentwirkung zurückzuführen.

Die Stabilität dieser Veränderung (Lerneffekt) über zweieinhalb Wochen wird durch den fehlenden Effekt des Messwiederholungsfaktors vom ersten bis fünften Posttest belegt (Pillai-Spur: $F = 1,962$, sig. = 0,13). Der differentielle Aspekt der Hypothesen, also die Gruppenunterschiede, bestätigen sich in Zwischensubjekteffekten ($F = 5,496$, sig. = 0,01, $\text{Eta}^2 = 0,28$). Die Unterschiede können durch Post-Hoc-Tests nach Bonferroni nur für Unterschiede beim Kompositions-Hörtrainingsgruppenvergleich (sig. = 0,04) und Kompositions-Kontrollgruppenvergleich (sig. = 0,01) festgestellt werden. Es bestehen keine Unterschiede zwischen der Hörtrainings- und Kontrollgruppe in Messwerten des Gesamttests (DTDT) (dies gilt sogar für den relativ „schwachen“ Test nach LSD, sig. = 0,69). Die Ergebnisse zeigen zusammengefasst einen deutlichen Veränderungs- und Stabilitätseffekt der Kompositionsgruppe bezogen auf die Gesamtleistungen im DTDT.

4.2 Effekte der Lernsituationen auf das Benennen von Tonhöhenrichtungen

Die Hypothesen zum Einfluss der Lernsituationen auf das Verbalisieren von räumlichen und relationalen Begriffen (hoch, tief, gleich) bei der Tonhöhenunterscheidung wurden mit dem bereits beschriebenen varianzanalytischen Verfahren für die Subskala „Tonhöhenrichtungsbenennen“ durchgeführt. Das Profildigramm des Tonhöhentests zeigt auch hier eine deutliche Leistungsverbesserung der Kompositionsgruppe. Entgegen der erwarteten differentiellen Effekte kann für die Gruppe mit Hörtraining keine Leistungssteigerung beobachtet werden.

Die Ausgangswerte der Tonhöhenskala (Baseline) unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Testgruppen (Oneway, $F = 0,557$, sig. = 0,58). Die Veränderung in der Vorher-Nachhermessung ist für den Messwiederholungsfaktor hochsignifikant (Pillai-Spur: $F = 10,303$, sig. = 0,003, $\text{Eta}^2 = 0,27$). Der Netto-Effekt für die Kompositionsgruppe liegt bei 2,05 und für die Hörtrainingsgruppe praktisch bei Null (0,85). Dies wird durch eine signifikante Interaktion der Faktoren bestätigt (Pillai-Spur: $F = 4,827$, sig. = 0,01, $\text{Eta}^2 = 0,26$).

Der Interaktionseffekt belegt, dass die Veränderung eine Folge der Treatmentwirkung ist.

Der fehlende Effekt des Messwiederholungsfaktors vom ersten bis fünften Posttest zeigt die Stabilität der Veränderung über zweieinhalb Wochen (Pillai-Spur: $F = 0,836$, sig. = 0,51). Die Messwerte der Gruppen unterscheiden sich jedoch in Zwischensubjekteffekten ($F = 7,470$, sig. = 0,003, $\eta^2 = 0,35$). Post-Hoc-Tests nach Bonferroni belegen nur Unterschiede für den Kompositions-Kontrollgruppenvergleich (sig. = 0,003) und den Kompositions-Trainingsgruppenvergleich (sig. = 0,024). Die Messwerte der Hörtrainings- und Kontrollgruppe unterscheiden sich nicht signifikant voneinander (nach LSD, sig. = 0,42). Analog zu den Ergebnissen im Gesamttest kann auch für die Verbalisierungsleistung ein deutlicher Lerneffekt für die Kompositionsgruppe festgestellt werden. Der vermutete Lernzuwachs in der Hörtrainingsgruppe hatte sich nicht bestätigt.

4.3 Verhaltensbeobachtung

Bei der Kompositionsgruppe wurde in der zweiten Sitzung mittels standardisiertem Beobachtungsbogen eine hypothesengeleitete Verhaltensbeobachtung durchgeführt. Als Beobachtungskriterien bei der Kompositionsgruppe galten verbale Äußerungen zur gegenseitigen Verständigung (z. B. Perspektivenübernahme) und Bewertungen der musikalischen Produktionen. Die Verständigungsäußerungen betreffen eher den sozialen Aspekt des gemeinsamen Gestaltens und sind vermutlich implizit mit ästhetischen Bewertungen konfundiert (z. B. „Sollen wir die letzten Töne ändern? Was meinst du?“). Dagegen fallen unter die Kategorie der Bewertung explizite ästhetische Statements (z. B. „Das klingt ja toll“ oder: „Das hörte sich vorher viel besser an“). Hier sei bereits erwähnt, dass die Verbalisierung der Tonhöhenrichtungen erwartungsgemäß von den Schülern (ohne externe Anleitung) aufgegriffen wurde. Zusätzlich galt als beobachtbares Verhalten in der Kategorie der Effektkontrolle die Häufigkeit des Abspielens und Anhörens der komponierten Melodien. Die Merkmale der Kategorien wurden während der Verhaltensbeobachtung quantitativ an einer Zeitleiste in genauem 5-Minuten Rhythmus für jeden Schüler erfasst.

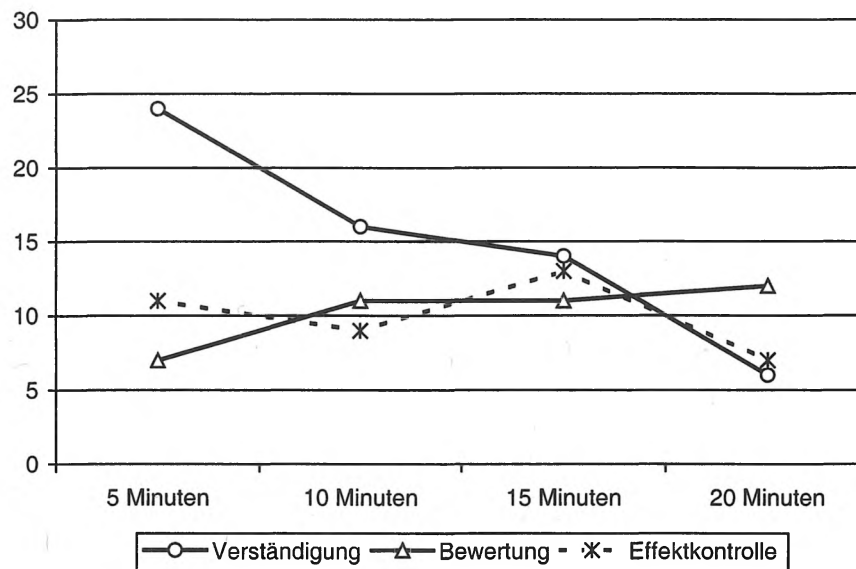


Abb. 2: Entwicklungsverlauf interaktionsrelevanter Merkmale bei Kompositionsgruppen

Die Verteilung der Merkmale aus der Verhaltensbeobachtung ist rein deskriptiv und dient vor allem der Hypothesengenerierung für zukünftige Studien. Dabei signalisiert die verbale Ebene zwei Tendenzen: Am Anfang einer „Kompositionssitzung“ stehen vermehrt interaktive Parameter im Vordergrund, die sich auf eine gemeinsame Verständigung beziehen. Dagegen sind ästhetische Bewertungen zunächst weniger ausgeprägt. Die Bewertungskomponente steigt leicht an und begleitet den Prozess kontinuierlich. Eine differenziertere Analyse zeigt, dass Gesamtbewertungen der Komposition erst nach etwa 10 Minuten deutlich ansteigen und im letzten Viertel der Sitzung die Bewertungsäußerungen überwiegen. Die Bewertungs- und Verständigungsebene der verbalen Äußerungen zeigt wechselseitige Verläufe. Daraus lässt sich hypothetisch folgern: Je mehr die Orientierung am ästhetischen Produkt (Inhaltsebene) zunimmt, desto weniger wird die Beziehungsebene thematisiert.

Verbindet man Verständigungs- und Bewertungsäußerungen zu einer gemeinsamen verbalen Ebene, dann zeigt sich ein paralleler Verlauf zur Handlungs-

ebene der Effektkontrolle. Dies lässt die Vermutung zu, dass es sich bei der Effektkontrolle, also dem Anhören der Komposition, nicht um eine Art spielerischen Aktivismus handelt, sondern um zielgerichtetes und reflektiertes Handeln im Hinblick auf ein ästhetisches Produkt.

5. Diskussion

Die Befunde zeigen deutlich die Überlegenheit der Kompositionsgruppe gegenüber der Hörtrainingsgruppe und der Kontrollgruppe. Es konnte kein genereller Effekt der Nutzung von computergestützter Visualisierung auf die Melodiewahrnehmung und das Benennen der Tonhöhenrichtung im diatonischen Bereich festgestellt werden. Die Effekte sind abhängig von der Art der Visualisierung und der pädagogischen Situation. Dabei erreicht die Kompositionsgruppe eine Leistungsverbesserung mit einer beobachteten Dauer von zweieinhalb Wochen. Es bleibt spekulativ, inwieweit diese Gruppe damit ein stabiles Leistungsplateau erreicht hat, oder ob die Wahrnehmungsverbesserung nach einigen Wochen ohne weitere Übungen wieder abfällt.

Die Verhaltensbeobachtung der Kompositionsgruppe beschreibt einen Wechsel von der Beziehungsebene zu produktorientiertem Handeln. Dagegen war der Ablauf des Hörtrainings vorstrukturiert im Sinne von Versuch und Irrtum. Die Lernsituationen unterscheiden sich somit in der Visualisierung, wie in deren Nutzung. Die Bewertung der Lerneffekte dieser praxisbezogenen Vorgehensweisen war Aufgabe der vorliegenden Evaluationsstudie. Eine differenzierte Analyse der einzelnen Situationsparameter verweist auf zukünftige Grundlagenforschung.

Das Hörtraining hat sich im Vergleich als wenig effektiv erwiesen. Damit ist nicht ausgeschlossen, dass ein langfristigeres Training in dieser Art doch Wirkung zeigt. Ein vermuteter Transfer des Hörtrainings auf komplexe sprachmelodische Wahrnehmungsleistungen ist jedoch fraglich, da Lerneffekte schon bei vergleichsweise einfachen melodischen Aufgaben nicht zu beobachten waren (vgl. Staines 2001). Dagegen könnte das computergestützte Komponieren im Rahmen des Musikunterrichts mit dem „Nebeneffekt“ der auditiven Wahrnehmungsförderung einen sinnvollen Beitrag zur Sprachtherapie bieten.

Literatur

- Andrews, M. L. & Madeira, S. S. (1977): The assessment of pitch discrimination ability in young children. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 42, S. 276-286
- Auerswald, S. (1999): Computer in einem handlungsorientierten Musikunterricht. Evaluation eines Unterrichtskonzepts. In: Knolle, N. (Hrsg.) *Musikpädagogische Forschung. Musikpädagogik vor neuen Aufgaben*. Essen: Die Blaue Eule, S. 214-247
- Aufenanger, S. (1999): Lernen mit neuen Medien - Was bringt es wirklich? In: *Medien praktisch*, 23, 4, S. 4-8
- Behne, K.-E. (1994): *Gehört-Gedacht-Gesehen*. ConBrio: Regensburg
- Bishop, D.V.M. (1997): *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Sussex: Psychology Press
- Bortz, J. & Döring, N. (1995): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer
- Bruhn, H. (1993): Wahrnehmung und Repräsentation musikalischer Strukturen. In: Bruhn, H., Oerter, R., Rösing, H. (Hrsg.) *Musikpsychologie*. Reinbek: Rowohlt, S. 452-459
- Cooper, N. (1994): An exploratory study in the measurement of children's pitch discrimination ability. In: *Psychology of Music*, vol.22, S. 56-62
- Cross, I. (1997): Pitch schemata. In: Deliege, I. & Sloboda, J. (Hrsg.) *Perception and Cognition of Music*. Sussex: Psychology Press, S. 353-386
- Cuddy, L. L. (1993): Synästhesie. In: Bruhn, H., Oerter, R. & Rösing, H. (Hrsg.) *Musikpsychologie*. Reinbek: Rowohlt, S. 499-505
- Dickey, M. R. (1991): A comparison of verbal instruction and nonverbal teacher-student modeling in instrumental ensembles. In: *Journal of Research in Music Education*, Vol. 39, Nr. 2, S. 132-142
- Dombrowski, E. (1996): Über strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen sprachlichen und musikalischen Melodien. In: Behne, K.-E., Kleinen, G. & Motte-Haber de la, H. (Hrsg.) *Musikpsychologie*, Bd. 12. Wilhelmshafen: Noetzel, S. 110-133
- Dowling, W. (1978): Scale and contour: Two components of a theory of memory for melodies. *Psychological Review*, 85, S. 341-354
- Fernald, A. & Mazzie, C. (1991): Prosody and focus in speech to infants and adults. *Developmental Psychology*, 27, S. 209-221
- Gembris, H. (1998): *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg: Wißner
- Harnischmacher, C. (1997): Perspektivische Musikdidaktik. Entwurf einer subjektorientierten Theorie des Musikunterrichts. In: Kraemer, R.-D. (Hrsg.) *Musikpädagogische Biographieforschung*. Essen: Die Blaue Eule, S. 300-312

- Harnischmacher, C. (2001): Tonhöhenwahrnehmung und Produktion bei sprachbeeinträchtigten Kindern. In: *Die Sprachheilarbeit*, S. 67-72
- Hempel, C. & Behne, K.-E. (1990): Gehörtraining: Unterstützung durch den Computer. In: Kraemer, R.-D. (Hrsg.) *Musik und bildende Kunst*. Laaber:Laaber, S. 342-344
- Kaiser, H. J. (1995): Notation(en) im Musikunterricht oder Was hat schülerorientierter Musikunterricht mit schriftlichen (Re)Präsentationen von Musik zu tun (II). In: *Musik in der Schule*, Nr. 3, S. 143-148
- Lehmann, A. C. & Hempel, C. (1992): Zur Erforschung im Fach Gehörbildung. Eine explorative Studie unter Berücksichtigung des Einsatzes von Computern im Gehörbildungsunterricht. In: Behne, K.-E., Kleinen, G. & Motte-Haber de la, H. (Hrsg.) *Musikpsychologie*, Bd.9, Wilhelmshafen: Noetzel, S. 82-96
- Maas, G. (1995) (Hrsg.): *Musiklernen und neue (Unterrichts-) Technologien*. Essen: Die Blaue Eule
- McDonald, J. J., Teder-Sälejärvi, W. A. & Hillyard, S. A. (2000): Involuntary orienting to sound improves visual perception. In: *Nature*, 407, S. 906-908
- Morgan, J., Meier, P. P. & Newport, E. L. (1987): Structural packaging in the input to language learning: Contributions of prosodic and morphological marking of phrases to the aquisition of language. In: *Cognitive Psychology*, 19, S. 498-550
- Morrongioello, B. A. (1992): Effects of training on children's perception of music: a review. In: *Psychology of Music*, 20, S. 29-41
- Motte-Haber, H. de la (1996): *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber: Laaber
- Nolte, E. (1998): „Ästhetische Bildung“ und „Erziehung zum musikalischen Hörer“ mittels „graphischer Darstellung“ von Musik - ein wenig beachteter Ansatz der Herbartianer. In: Pfeffer, M., Vogt, J., Eckart-Bäcker, U. & Nolte, E. (Hrsg.) *Systematische Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner. S. 272-283
- Paivio, A. (1971): *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Patel, A. D. & Peretz, I. (1997): Is music autonomous from language? A neuropsychological appraisal. In: Deliege, I. & Sloboda, J. (Hrsg.) *Perception and Cognition of Music*. Sussex: Psychology Press. S. 191-215
- Saffran, J. R., Aslin, R. N. & Newport, E. L. (1996): Statistical learning by 8-month-old infants. In: *Science*, vol. 274, S. 1926-1928
- Schmid-Barkow, I. (1999): *Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken*. Frankfurt a.M.: Lang
- Scott, C. R. (1979): Pitch concept formation in pre-school children. In: *Council of Research in Music Education, Bulletin* 59, S. 87-93
- Sergeant, D. (1983): The Octave-Percept or Concept. In: *Psychology of Music*, 11, 1, S. 3-18
- Shams, L., Kamitani, Y. & Shimojo, S. (2000): Illusions: what you see is what you hear. In: *Nature*, 408, S. 788

- Stadler-Elmer, S. (2000): Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung elementarer musikalischer Aktivitäten. Aarau: HBS Nepomuk
- Staines, R. (2001): Transferleistungen auf dem Prüfstand: Neubewertung des außermusikalischen Potentials von Musiklern und -hören. Ein Überblick ausgewählter Literatur. In: Gembris, H., Kraemer, R.-D. & Maas, G. (Hrsg.) Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Augsburg: Wißner, S. 71-94
- Trehub, S., Schellenberg, E. & Hill, D. (1997): The origins of music perception and cognition: A developmental perspective. In: Deliege, I. & Sloboda, J. (Hrsg.) Perception and Cognition of Music. Sussex: Psychology Press, S. 103-128
- Welch, G. F., Howard, D. M. & Rush, C. (1989): Real-time visual feedback in the development of vocal pitch accuracy in singing. In: Psychology of Music, 17, S. 146-157
- Zwiener, D. (2000): Grafik und Klang. Grafische Visualisierung und Generierung von Musik über MIDI im Dienst pädagogischer Arbeit. In: Diskussion Musikpädagogik, Nr. 7, S. 35-41

Dr. Christian Harnischmacher
 Adolf-Wurmbach-Str.27
 57078 Siegen
 e-mail: c.harnischmacher@t-online.de

Musikunterricht über das Internet

Synchrones Lernen über www.musikstunde-online.de

Das Internet als Medium zum Lernen und Lehren

Lernen und Lehren über das Internet stellt bereits seit mehreren Jahren eine wichtige Nutzungsmöglichkeit dieses Mediums dar und auch im Musikbereich lassen sich vielfältige Informations- und Bildungsangebote finden (Hoffmann 1997, S. 26ff., Engel/Klein 1999, Hendricks 2000, S. 164f., siehe dazu auch Weber 1997, S. 37f. oder im Internet unter <http://members.aol.com/HeinzHeigl/kultur.htm#Musik>). Ein großer Teil der Lernangebote wie zum Beispiel

- www.musica.at/musiklehre/
- www.gitarrenlinks.de
- www.referate.at
- www.spickzettel.de

sind jedoch als asynchrone Lernsequenzen konzipiert: Anbieter stellen hierbei ihre Daten ins Netz - die Nutzer bedienen sich dieser zu einer beliebigen, späteren Zeit.

Systeme direkter Kommunikation über das Internet sind dagegen erst in jüngerer Zeit soweit ausgereift, dass hiermit Unterricht in Echtzeit erfolgreich und motivierend durchgeführt werden kann (Bentlage/Glotz/Hamm 2001): Bei gleichzeitiger Anwesenheit aller Beteiligten kann eine direkte Kommunikation über Sprache und Bild stattfinden. Dies geht über die bisherigen Kommunikationsformen im Internet wie z. B. Chatrooms, Videokonferenzen und Internet-Telefonie deutlich hinaus.

Eine besondere Stellung nimmt in diesem Zusammenhang die e-learning Plattform InterWise (www.InterWise.com) ein, die Ende der 90er Jahre für die weltweite Kommunikation von Software-Entwicklern über das Internet

entwickelt und bereits mehrfach ausgezeichnet wurde¹ (siehe Tab. 1, vgl. Pabst-Krueger 2001, S. 40f.).

Übermittlung von Informationen	Übertragung von Folien und Power-Point-Präsentationen auf die Bildschirme aller Beteiligten Zeitgleiches Abspielen von Tonbeispielen in Form von Wave-Dateien, mp3-, Real-Audio- und MIDI-Files Einspielen kurzer Videos
Interaktion	Sprachkommunikation: Instruktoren können jederzeit sprechen, während die Studenten erst nach dem Drannehmen das Rederecht erhalten Schriftliche Mitteilungen unter den Studenten, Notizen aller Beteiligten an den Instruktor oder an die gesamte Klasse
Gruppenarbeit	Während der Sitzung: Zusammenstellung beliebiger Gruppen Versorgung mit vorbereiteten Arbeitsmaterialien individuelle Betreuung durch den Instruktor
Fragen und Tests	Spontane OK- oder JA/NEIN-Abfragen Einspielung vorbereiteter Multiple-Choice oder Freitextfragen Fragebögen mit automatischer Auswertung und Speicherung aller Antworten
Arbeit mit Computerprogrammen und dem Internet	Application-Sharing: Die Studenten schauen dem Teletutor bei der Arbeit mit beliebigen Programmen auf dessen Rechner zu, hören Erklärungen und bedienen Programme über das Internet fern Geführte Internet-Tours können vom Instruktor oder von jedem Teilnehmer geleitet werden
Aufzeichnungsfähigkeit	Alle Kurse können sowohl vom Teletutor als auch von jedem Kursteilnehmer aufgezeichnet werden.

Tabelle 1: Die Kategorien der für synchrones Lernen geeigneten Features von InterWise.

Das System wird heute von namhaften Firmen aus vielen Geschäftsbereichen bei Internetkonferenzen und Mitarbeiterschulungen eingesetzt² und ist im Be-

¹ Z. B. im Oktober 2001 von usnews.com unter „Corporate E-learning Customer Satisfaction Rankings - Live E-learning Tools“ (www.usnews.com/usnews/biztech/elearning/rankings/ranklel/ranklel.htm), im November 2001 von channelnewsasia.com (<http://cna.mediacorpnews.com/newsbox/art276.htm>) oder Anfang 2002 von Brandon Hall (www.brandon-hall.com/acel.html, www.brandon-hall.com/market2mobile.html)

² Z. B. bei Microsoft für XP-Schulungen (www.microsoft.com/usa/webcasts/), bei SAP für Mitarbeiter-Schulungen (www.campuswise.co.za/campuswise/PR-SAP.htm),

reich e-learning die europa- und weltweit führende Plattform, deren Anwendungsgebiete von Nachhilfeunterricht für Schüler³ über virtuelle Volkshochschulen⁴ und Online-Fortbildungen für Lehrkräfte⁵ bis zu Coachings für Manager⁶ reichen.

Organisatorische Grundlagen

Seit etwa zwei Jahren führt das Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (www.ipts.de) Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer über das Internet durch. Die in Kiel angesiedelte Projektgruppe Fortbildung-ONLINE (www.echtzeitfortbildung.de) nutzt seit dem Frühjahr 2000 die e-learning Plattform InterWise als Medium für Echtzeit-Fortbildungen im virtuellen Klassenraum⁷. Bis Ende des Jahres 2001 wurden bereits über 350 Veranstaltungen mit mehr als 3000 Teilnehmern durchgeführt⁸. Die ersten InterWise-Fortbildungen im musikalischen Bereich fanden im Frühjahr 2001 statt (Pabst-Krueger 2001, S. 42f.).

Die Vermittlung musikalischer Inhalte stellt eine große Herausforderung an die Planung und Durchführung des Unterrichts dar: Aus inhaltlichen Gründen ist es häufig unabdingbar, dass verschiedene Wahrnehmungskanäle angesprochen werden, eine gemeinschaftliche Unterrichtsatmosphäre hergestellt wird und motorische Aktivitäten einbezogen sind. Eine Liste von Unterrichtsinhalten findet sich in Tab. 2.

bei Nestlé, Siemens und Volvo für Internet-Konferenzen.

Weitere Firmen unter: www.telekooperation.iao.fhg.de/news.php3?alle

3 Z. B. www.learnunited.de

4 Z. B. www.u4all.com

5 Z. B. www.echtzeitfortbildung.de

6 Z. B. www.etraining.ch, www.telecoaching4u.de

7 Informationen zur Konzeption des Projektes und aktuelle Informationen können abgerufen werden unter: www.lernnetz-sh.de/l3n/eteaching.htm, www.lernnetz-sh.de/l3n/teleteaching/teleteaching.htm, www.lernnetz-sh.de/l3n/aktuelles.htm, www.ipts.de/neues.htm

8 Das aktuelle und das historische Fortbildungsangebot von Fortbildung-ONLINE ist abrufbar unter www.lernnetz-sh.de/l3n/bildung1.html und www.lernnetz-sh.de/l3n/bildungalt.html

Musik-Software	Instruktionen und praktische Übungen per Application-Sharing über das Internet
Internetangebote	Vom Instruktor geführte Web-Tours zu Musikangeboten und Musik-Download-Sites
Musiktheorie	Sendung vorbereiteter Folien, Bild- und Tonbeispiele mit live gesprochenen Erklärungen (ähnlich zu Präsenz-Vorlesungen)
Fachdidaktik	Informationsvermittlung und Diskussionen, Fachgespräche usw. im virtuellen Klassenraum
Unterrichtsmaterialien	Verteilung von Texten, Bildern, Musikbeispielen, Animationen als weiterverwendbare Dateien während des Online-Unterrichts

Tabelle 2: Musikpädagogische Unterrichtsinhalte mit besonderer Eignung für die Vermittlung durch synchrones e-learning.

Das Projekt Musikstunde-ONLINE (www.musikstunde-online.de) läuft seit Mitte des Jahres 2000. Die Arbeitsgruppe Fortbildung-ONLINE stellt die e-learning Plattform, den Campus-Server, die Organisationsstruktur und technische Unterstützung für die Durchführung musikalischer Fortbildungsveranstaltungen zur Verfügung. Alle Kurse werden bundesweit und für Lehrkräfte kostenfrei angeboten (bis auf die eigenen Internet-Gebühren). Die Konzeption erfolgte in der Anfangsphase in Zusammenarbeit mit der Abteilung Musikpädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Das Projekt wird verantwortlich geleitet und wissenschaftlich ausgewertet vom Autor dieses Beitrags.

Praktische Durchführung der Fortbildungskurse

Die ersten Kursreihen hatten noch stark computernahe inhaltliche Schwerpunkte, während ab Herbst 2001 allgemeine fachliche und fachdidaktische Themen im Mittelpunkt der Kurse standen (siehe Tab. 3).

Computernahe Schwerpunkte	Medientypen von Musik im Internet Nutzungsmöglichkeiten von MIDI-Files Suchen und Finden von Musikinformatoren im Netz Verwertung von Web-Angeboten für den Unterricht Musikalische Lernprogramme auf CD-ROM und im Internet Aufnehmen, Arrangieren und Notieren mit dem Computer Grundlagen des Harddisk-Recordings und der CD-Produktion Computerausstattung für Musiker
Südamerikanische Musik	Geschichte des Samba in Brasilien Stilistiken des Samba Typische Sambainstrumente und ihre Spieltechniken Musikpraktische Übungen auf Körperinstrumenten und Umweltgegenständen Originalrhythmen, Breaks und Calls Vereinfachungsmöglichkeiten für die Unterrichtspraxis Spielmöglichkeiten auf Schulinstrumenten Arrangieren für Laiensembles Probenmethodik für Percussionsgruppen

Tabelle 3: Inhalte der bisher durchgeführten synchronen e-learning Kurse im Projekt Musikstunde-ONLINE⁹

Alle Kursreihen wurden mehrfach, mit verschiedenen Teilnehmergruppen, durchgeführt. Die ersten Veranstaltungen wurden als zweiteilige Kursreihen konzipiert, es stellte sich jedoch schnell heraus, dass neben den Vorträgen des Teletutors auch viele Fragen, Diskussionen und Anregungen der Teilnehmer einen breiten Raum während des Unterrichts im virtuellen Klassenraum einnehmen sollten: Bereits bei den ersten Kursreihen im März 2001 wurden deshalb nach Absprache mit den Teilnehmern zusätzliche Kursabende durchgeführt, während ab Mai 2001 von vorneherein drei- und mehrteilige Kursreihen geplant wurde.

Positiv machte sich bemerkbar, dass die Teilnehmer jederzeit genau die Sichtweise auf alle vorgestellten Materialien, Computerprogramme, Internetseiten usw. hatten, die auch sonst bei der Arbeit mit diesen Dingen üblich ist: Das Thema Computeranwendung kann hierdurch erheblich praxisnäher gelernt werden. Auch die Möglichkeit der Teilnehmer, über das Internet auf Programme des Instructors auf dessen Rechner zuzugreifen und dort verschiedene

⁹ Ausführliche Informationen zu den Inhalten der einzelnen Fortbildungskurse unter: www.musikstunde-online.de

Features unter Anleitung ausprobieren zu können, erwies sich als förderlich für den Lernfortschritt.

Die erste Kursreihe „Sambarhythmen im Musikunterricht“ fand mit Teilnehmern ohne Vorkenntnisse im Percussionsbereich in wöchentlichen Sitzungen von knapp 2 Stunden Dauer statt. Die zweite Kursreihe wendete sich an aktive Percussionisten und fand im gleichen zeitlichen Umfang, jedoch zeitversetzt um zwei Wochen, mit Musikern aus Sambagruppen und Musiklehrern mit praktischen Erfahrungen in verschiedenen Stilistiken der Percussionsmusik statt.

Bei der Durchführung dieser jeweils achteiligen Kursreihen wurden Vorteile und Möglichkeiten, aber auch Beschränkungen des Einsatzes des Mediums e-learning in der musikpädagogischen Fortbildung deutlich:

- Es konnte im virtuellen Klassenraum über den Zeitraum der Kursreihen, trotz der räumlichen Trennung der Beteiligten, eine angenehme und persönliche Unterrichts Atmosphäre hergestellt werden.
- Die inhaltliche Arbeit hatte durch die multimediale Aufbereitung der Thematiken mit Bild- und Tonbeispielen, Visualisierungen usw., sowie durch häufige Beiträge vieler Teilnehmer und den Einbezug praktischer Übungen eine ebenso hohe Qualität wie entsprechende Präsenzveranstaltungen und führte zu dauerhafter Motivierung bei den Teilnehmern.
- Auf Fragen und Anregungen der Kursteilnehmer konnte seitens des Kursleiters, aber auch anderer Teilnehmer, jederzeit eingegangen werden und erste Erfahrungen mit der Umsetzung der Kursinhalte durch die Teilnehmer wurden regelmäßig ausgetauscht.
- Die Grenzen des Systems wurden dort deutlich, wo musikpraktische Inhalte im Mittelpunkt standen: Zwar konnten viele Übungen durch mündliche Anleitungen, Fotos, Hörbeispiele auch über das Internet vermittelt werden. Die Kontrolle und Korrektur des Musizierens der Teilnehmer durch den Instruktor musste sich jedoch auf rudimentäre Hörkontrollen über den Sprachkanal der e-learning Software und die Kommentierung von Eigenbeobachtungen der Teilnehmer beschränken.

Auswertung der Teilnehmer-Rückmeldungen

Es fanden nach dem Ende der thematischen Arbeit regelmäßig Gespräche mit Teilnehmern im virtuellen Klassenraum statt. Außerdem wurden in jeder Sit-

zung systematisch Rückmeldungen aller Teilnehmer (N=117) über einen ein-geblendeten Fragebogen eingeholt¹⁰. Dieses Verfahren ermöglichte zeitnahe Rückmeldungen zur Didaktik und Methodik jeder einzelnen Unterrichtsstun-de, z. B. mit Fragen zur Interaktion, zu Merkmalen und Eignung der eingesetz-ten Medien. Die Angaben der Teilnehmer konnten hierdurch auch zur kontinu-ierlichen Weiterentwicklung der methodischen Umsetzung der Inhalte für die e-learning Plattform genutzt werden. Fragen zu lektionsübergreifenden Aspek-ten von Online-Fortbildungen wurden nur einmal während jeder Kursreihe ge-stellt (z. B. zu Abb. 1, 2, 4, 5). Durch die Integration des Fragebogens in jede Unterrichtsstunde wurden 95,7% der Fragebögen und 91,1% aller Fragen be-arbeitet und zurückgesandt. Frei formulierte Antworten wurden in einigen Auswertungen zu Kategorien zusammengefasst (vgl. Abb. 2, 4, 5).

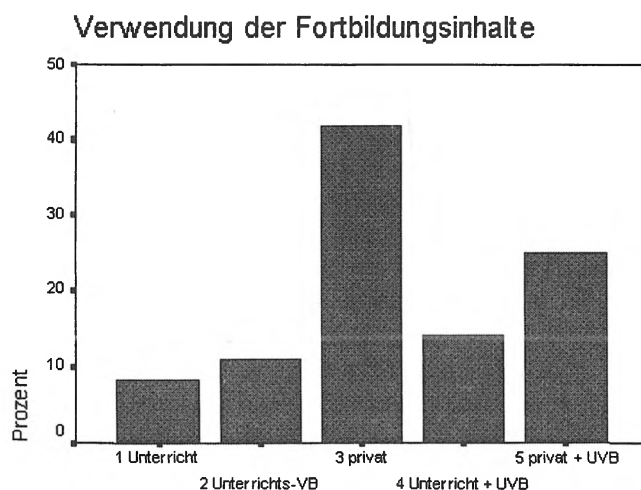


Abb. 1: Verwendung der Fortbildungsinhalte

41,7% der Teilnehmer werden die Inhalte der Kurse hauptsächlich im privaten Bereich, weitere 25,0% im privaten Bereich und zur Unterrichtsvorbereitung einsetzen, während nur 8,3% diese vorwiegend im Unterricht selbst, 11,1% zur Unterrichtsvorbereitung und 13,9% im Unterricht und zur Unterrichtsvor-bereitung einsetzen wollen.

10 Der gesamte Fragebogen ist abrufbar unter www.musikstunde-online.de/Projekt/Fragebogen.htm

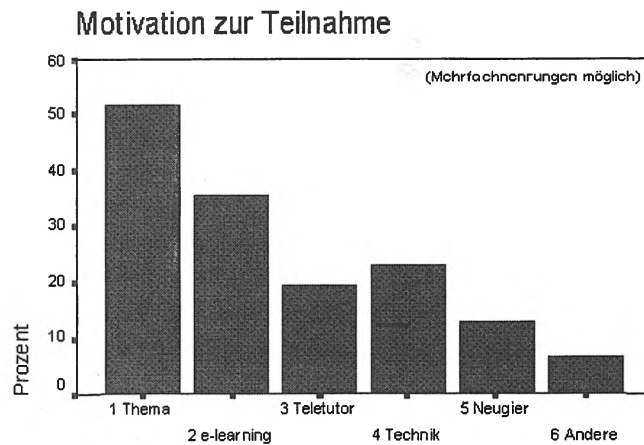


Abb. 2: Motivation zur Teilnahme

51,6% der Teilnehmer nahmen vorwiegend aus Interesse an den angebotenen Themen an den Online-Fortbildungskursen teil, 35,5% waren mehr an den neuen Möglichkeiten des Lernens im virtuellen Klassenraum interessiert, während 19,4% selbst Onlinekurse anbieten wollen oder dieses bereits praktizieren und deshalb an den Kursen teilnehmen. Auch die Faszination der technischen Möglichkeiten des e-learning und die Neugier spielten bei 22,6% bzw. 12,9% der Teilnehmer eine wichtige Rolle bei der Entscheidung, an den Kursen teilzunehmen.

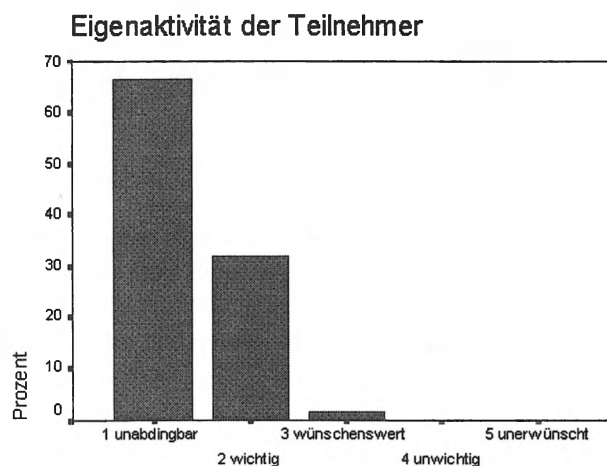


Abb. 3: Eigenaktivität der Teilnehmer

Die Möglichkeit aktiver Beteiligung am Online-Unterricht, z. B. durch Wortmeldungen, eigene Beiträge oder Aktivität in der Gruppenarbeit hielten die Teilnehmer zu 66,7% für unabdingbar für eine sinnvolle und erfolgreiche Fortbildung über das Internet. 32,1% stufen dieses als eine wichtige Ergänzung der Vorträge des Teletutors ein.

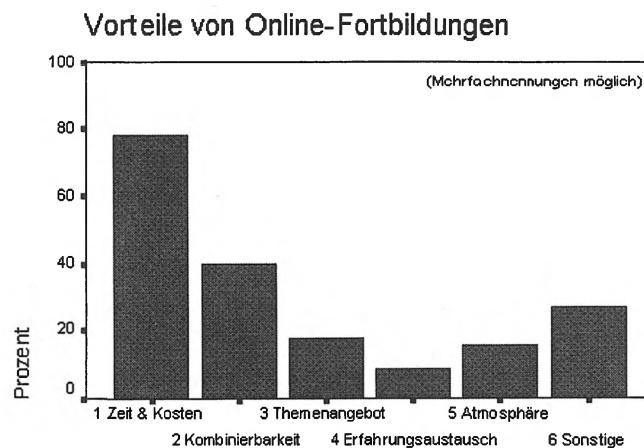


Abb. 4: Vorteile von Online-Fortbildungen

Als Vorteile von Online-Fortbildungen wurden Zeitersparnis und der Wegfall von Fahrkosten (77,8%) und die gute Kombinierbarkeit des Kursangebots mit anderen Aktivitäten (40,0%), z. B. Berufstätigkeit oder Kinderbetreuung, am häufigsten genannt. Aber auch ein größeres thematisches Angebot als am Wohn- oder Arbeitsort der Teilnehmer (17,8%), der Erfahrungsaustausch mit Kollegen über größere räumliche Entfernungen (8,9%) und die gemütliche Atmosphäre bei dieser Art der Fortbildung von zu Hause aus (15,6%) wurden als wichtige Vorteile genannt.

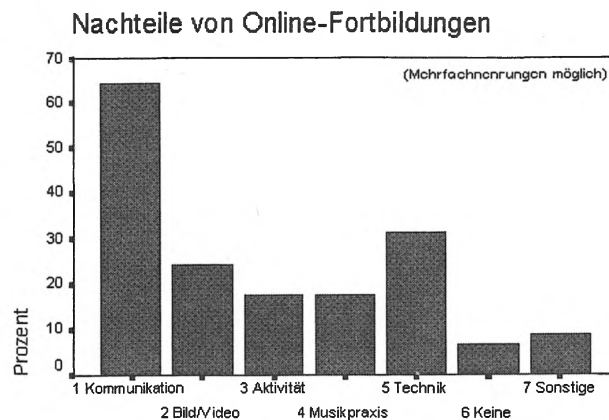


Abb. 5: Nachteile von Online-Fortbildungen

Als Nachteile gaben die Teilnehmer die fehlende direkte Kommunikation und eine gewisse Anonymität an (64,4%), teilweise fehlte ihnen auch der visuelle Eindruck der anderen Teilnehmer und damit die Möglichkeiten nonverbaler Kommunikation (24,4%). Weiterhin wurden zu geringe Interaktionsmöglichkeiten unter den Teilnehmern und zu geringe Eigenaktivität (17,8%), fehlende musikpraktische Übungen (17,8% - in 61,5% der ausgewerteten Unterrichtsstunden fanden keine musikpraktischen Übungen statt) oder technische Unzulänglichkeiten (31,1%) als Problemfelder angegeben.

Didaktisch-methodische Konzeption

Beim Musikunterricht im virtuellen Klassenraum handelt es sich wie beim Präsenzunterricht um Unterricht in Echtzeit mit vielen Kommunikations-, Visualisierungs- und Interaktionsmöglichkeiten. Wesentliche Grundstrukturen der Planung und Durchführung von Präsenzunterricht finden deshalb auch für den Unterricht im virtuellen Klassenraum Anwendung: Zielorientierung, Stufigkeit des Unterrichts, Stundenaufbau in lernpsychologisch sinnvoll gegliederte Phasen, Einsatz verschiedener Medien, Methodenwechsel, Wechsel der Unterrichtsformen, Motivierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit (vgl. Meyer 1993, S. 89ff., Grell 1980, S. 187ff.).

Andererseits bedingt dieses System jedoch auch eine völlig neue Form des Unterrichts, da die Beteiligten sich nicht in einem gemeinsamen realen Raum befinden, sondern jeder für sich in einem anderen physischen Raum am Bild-

schirm sitzt und von dort aus am Unterricht teilnimmt. Die Teilnehmer haben hierdurch z. B. die Möglichkeit, während des Unterrichts unbemerkt andere Dinge nebenbei zu tun. Allerdings können sie auch bei Desinteresse, schlechtem Unterricht usw. einfach abschalten (im realen oder übertragenen Sinn). Konsequenz für verschiedene didaktische und methodische Aspekte des Unterrichts im virtuellen Klassenraum ist deshalb eine besonders aufwändige Vorbereitung:

- bezüglich der Motivierung der Teilnehmer
- bezüglich der Auswahl der konkreten Unterrichtsinhalte
- bezüglich der methodischen Aufbereitung des Stoffes
- bezüglich der Wahl der eingesetzten Unterrichtsformen
- bezüglich der Ansprache verschiedener Wahrnehmungskanäle

Insbesondere bei Einbezug variierender multimedialer Elemente in den Unterricht gliedert sich die Vorbereitung in eine große Zahl unterschiedlicher Teilaufgaben, die teilweise mit verschiedenen Computerprogrammen zu bearbeiten sind.

Die Qualifikation des Unterrichtenden im virtuellen Klassenraum muss neben allen üblichen Merkmalen eines Musikpädagogen eine Reihe zusätzlicher Fähigkeiten beinhalten, z. B. gute Kenntnisse verschiedener Computeranwendungen, Flexibilität bei der Lösung technischer Probleme während des Internet-Unterrichts, Fähigkeit zu sehr strukturiertem Arbeiten bei der Unterrichtsvorbereitung, variabler und zielgerichteter Einsatz der vorhandenen Möglichkeiten des Systems bei der Durchführung des Unterrichts, Herstellen einer persönlichen Unterrichtsatmosphäre unter den Bedingungen der eingeschränkten Möglichkeiten im virtuellen Klassenraum.

Forschungsausblick

Eine erste didaktisch-methodische Konzeption für Live-Online-Unterricht im Musikbereich wird zur Zeit im Rahmen des Projektes Musikstunde-ONLINE entwickelt. Musikunterricht im virtuellen Klassenraum ist bisher noch wenig erprobt, so dass eine Erweiterung auf eine größere Zahl von Themen, auf Instruktoren aus verschiedenen Bereichen der Musikpädagogik und auf breitere Teilnehmerkreise wünschenswert erscheint.

Für die weitere Entwicklung und Verbreitung synchroner Online-Angebote im Musikbereich wäre auch die Entwicklung von Handreichungen für die Unter-

richtsvorbereitung von Musikunterricht im virtuellen Klassenraum sehr hilfreich. Diese könnten die Zeit für die Kursvorbereitung für weniger erfahrene Teletutoren erheblich verkürzen.

Schließlich sollten auch systematische und quantitative Vergleichsstudien zwischen themengleichen Veranstaltungen im e-learning- und Präsenzbereich geplant und durchgeführt werden. Auf dieser Grundlage könnten e-learning Angebote im Musikbereich anschließend zielgenauer und lerneffizienter eingesetzt werden.

Literatur

- Bentlage, Ulrike/Glotz, Peter/Hamm, Ingrid (Hrsg.) (2001): *E-Learning. Märkte, Geschäftsmodelle, Perspektiven*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung
- Engel, Gaby/Klein, Michael (1999): *Eine neue Lernwelt: das Netz als Medium zur Unterstützung des Lernens*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung
- Grell, Jochen (1980): *Techniken des Lehrerverhaltens*. Weinheim, Basel: Beltz Bibliothek
- Hendricks, Wilfried (Hrsg.) (2000): *Neue Medien in der Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Hoffmann, Björn (1997): *Das Internet im Musikunterricht der Sekundarstufe I. Überblick über die Möglichkeiten und erste Unterrichtsversuche* (schriftliche Hausarbeit zum 1. Staatsexamen). Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Abteilung Musikpädagogik
- Meyer, Hilbert (1993): *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor
- Pabst-Krueger, Michael (2001): Musikunterricht - und keiner geht hin? Macht nichts: Im virtuellen Klassenraum kann man auch von zuhause aus am Unterricht teilnehmen. *Musikunterricht und Computer*, 2/2001, S. 40-44. Oldershausen: Lugert-Verlag
- Weber, Martin (1997): *Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus. Eine Studie zur Geschichte und Gegenwart der bundesdeutschen Musikpädagogik* (Forschungsberichte des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover)

Michael Pabst-Krueger
Stegener Weg 20a
23863 Kayhude
e-mail: pabst-krueger@t-online.de

JOSEF KLOPPENBURG

Filmmusik und Edutainment

Konzeption, Entwicklung und Erörterung einer interaktiven CD-ROM zur Vermittlung von Filmmusik

Das Lernen mit neuen Medien ermöglicht das Beschreiten eigener Lernwege, die Selbstbestimmung des Lerntempos und die Selbstorganisation des Lernens. So lauten, überspitzt ausgedrückt, einige Argumente der Apologeten des Einsatzes neuer Medien in der Schule. Diese Bedeutung komme den neuen Medien zu, da der Benutzer klassischer Medien weitgehend auf die Rolle des Hörers, Sehers oder Lesers festgelegt war, also in der passiven Rolle des Rezipienten von Sinneseindrücken, und dass dem entgegen die neuen Medien durch Interaktivität die Möglichkeit eröffnen, in den Lernprozess einzugreifen: Der Lernende kann eine aktive, selbstbestimmte Rolle einnehmen. Das Medium wird aktiv als Instrument nach den eigenen Vorstellungen genutzt. Der Lernende kann sein Lerntempo selbst bestimmen; insbesondere ist er nicht darauf angewiesen zu warten, bis die ganze Lerngruppe seinen Lernstand erreicht hat, um erst dann den nächsten Lernschritt zu unternehmen. Das Lernen mit neuen Medien ermögliche sowohl das Explorieren (Neugier, Abenteuer) als auch Wiederholen (Vertrautheit, Gewohnheit) und befriedige so zwei Grundbedürfnisse des Menschen; und es wird aufgrund empirischer Befunde festgestellt: „Weitgehend durchgängig ist (...) festzustellen, daß Lernen und Arbeiten mit Multimedia als angenehm und motivierend empfunden wird und von daher hohe Akzeptanz findet.“ (Wedekind 1997, S. 439, zit. nach Wolf 2000, S. 51). Es ist jedoch einschränkend hinzuzufügen, dass die Attraktivität eines Mediums und die Vorliebe für ein Medium einerseits und die Anstrengung beim Einsatz dieses Mediums voneinander unabhängige Variablen sind. Gründliches Lernen heißt, Wissen zu erwerben, welches sicher, dauerhaft verfügbar und flexibel einsetzbar ist. Gründliches Wissen heißt Verstehen, Überprüfen, Anwenden, Verankern und Vernetzen (s. Weidenmann 1994, S. 63); dieses sieht der Medienkritiker Clifford Stoll gefährdet. Die Kritik an neuen Medien in der Schule, speziell an der Internetnutzung und dem Edutainment, lässt sich in der Polemik von Clifford Stoll zentrieren, Edutainment vernebele

den Blick dafür, dass echtes Lernen ohne Anstrengung nicht zu haben ist, dass sein Lohn nicht in kurzfristigen Reizen, sondern in dauerhaftem Verstehen liegt (vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 31.3.2001), und dass, wie Stoll in zwei neueren Publikationen zum Ausdruck bringt, „schools, libraries, and even businesses are being sold down the river, wasting money on ineffective and counterproductive computing systems. ... Face to face meetings are far more meaningful - and valuable - than disembodied network interactions.“ (www.ocf.berkeley.edu/~stoll/silicon_space_oil.htm).

Fragestellung

Da die im Folgenden dargestellte Untersuchung zur Gestaltung und Effektivität einer multimedialen Lernsoftware zum Thema Filmmusik („Musik und Hollywood“) zwischen diesen Polen angesiedelt ist, lautet die Fragestellung, wie der Lerngegenstand Filmmusik für ein Edutainment angemessen aufzuarbeiten ist. Die Angemessenheit der Aufbereitung ist zu orientieren an den neuesten Erkenntnissen der Forschung zur Qualität von Lernsoftware. So ist zu fragen, wie die Lernfortschritte in einer klassischen CBT kontrolliert werden, wie die Altersgemäßheit des Inhalts und der Sprache gegeben ist, ob ein konstruktives Feedback erfolgt, ob die Installation und Bedienung einfach ist, wie die Interaktivität funktioniert, ob eine sachadäquate Darstellung vorliegt, ob verschiedene Zugänge zum Inhalt ermöglicht werden, welche Motivationsmomente vorliegen, sich interaktiv mit dem Lerngegenstand auseinander zu setzen. Ein Schwerpunkt der Fragestellung liegt auf der Lernkontrolle; hier ist zu fragen nach der Aussagekraft der Lernstandsinformationen sowie nach der Möglichkeit der Wiederholung nach Fehlern. Als Ziel wurde die Erkenntnisgewinnung über sinnstiftende Kriterien für eine angemessene Gestaltung dieses Lernmittels sowie seines Einsatzes im Musikunterrichts festgelegt, um Hinweise für eine Umkonzeptionierung im Hinblick auf die Zielgruppe Schülerinnen und Schüler der Grundschule, sowie der Haupt- und Realschule zu erhalten.

Methode

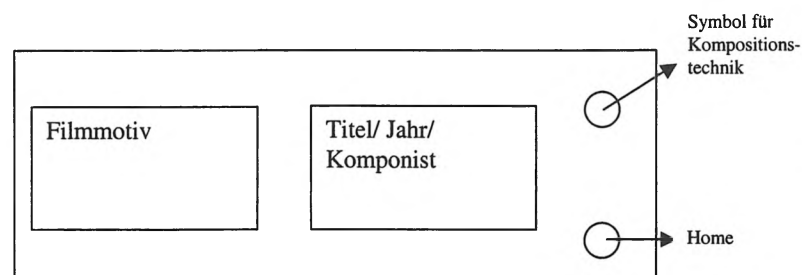
Um zu Beantwortungen der Frage nach angemessener Aufbereitung des Lerngegenstandes Filmmusik für eine CBT zu gelangen, wurde eine interaktive und multimediale Lernsoftware auf CD-ROM konzipiert, entwickelt und pro-

grammiert. Die Messung der Qualität dieser Filmmusik-CBT und des Lernerfolgs erfolgte über die Protokollierung des Benutzerverhaltens am Rechner (Verweildauer auf den einzelnen Screens, Quantität und Qualität der Antworteingaben) und der Auswertung eines Fragebogens zur Einschätzung der gerade benutzten Lernsoftware.

Die Lernsoftware wurde zunächst als Beilage und Ergänzung des Handbuchs von Josef Kloppenburg (Hg.) „Musik multimedial“, Laaber 2000, unter der Anleitung des Herausgebers und Autors des Kapitels „Die Hollywoodpraxis. Musik im Spielfilm“, konzipiert. Sie lässt das Thema „Musik im Hollywoodfilm“ für die Zielgruppe Lehrende und Studierende der Musik und der Musikwissenschaft und Musikpädagogik, sowie interessierte und anspruchsvolle Musik- und Filmliebhaber die Inhalte dieses Kapitels sinnlich erlebbar werden. Sie soll Vertiefungen des lesend erworbenen Wissens bezüglich der Formen, Strukturen und Funktionen der Filmmusik ermöglichen sowie zusätzliche und erweiternde Lerninhalte und Lernwege zur Verfügung stellen. Die Lernsoftware ist folgendermaßen konzipiert: Da es um das Erleben der Formen und Funktionen der Musik im Spielfilm geht und um das Erkennen und Verstehen ihres Einsatzes und ihrer Bedeutungen, beinhaltet die CD-ROM zwar Interaktivität und Lernaufgaben, jedoch sind keine Lernerfolgskontrollen vorgesehen. Deshalb wurde im didaktischen Konzept zu dieser CD-ROM Folgendes festgelegt: „Im Vordergrund steht ein spielerischer Umgang mit Informationen zur Filmmusik und mit dem sinnlich wahrnehmbaren Lerngegenstand Filmmusik selbst. Deshalb werden Fragen gestellt in Bezug auf ein Musik- oder Filmbeispiel. Der Benutzer geht aufgrund dieser Fragen mit den Gegenständen in der Form um, dass er unserer Struktur zufolge eine dreischrittige Aufschlüsselung in Fragestellung - Auflösung - Kommentar erhält und benutzt. Die Konzeption ermöglicht die Zielerreichung schwerpunktmäßig durch das Erleben der Gegenstände, jedoch kann das Ziel jeweils auf Wunsch auch kognitiv gefestigt werden in Form der Kenntnisnahme des Kommentars.“ (C. Embert/K. Kloppenburg/G. Lutz/I. Mathes 2001, S. 2) Es herrscht eine lineare Navigation vor. Zusätzlich ist es möglich, über eine hierarchische Navigation zwischen zwei Ebenen („Filmübersicht“ und „Informationsebene“) zu wechseln. Es sind auf der jeweiligen Kommentarseite Transfers vorgesehen in Form von Links zu weiteren für den gerade behandelten Gegenstand relevanten Film- und/oder Musikbeispielen. Der Fragestellung auf dem ersten Screen jedes Films an den Anwender kommt als Motivationsmoment zentrale Bedeutung zu, da der Anwender seine Konzentration auf etwas richten soll, das er beiläufig zu rezipieren gewohnt ist. In Orientierung an gängigen Qualitäts-

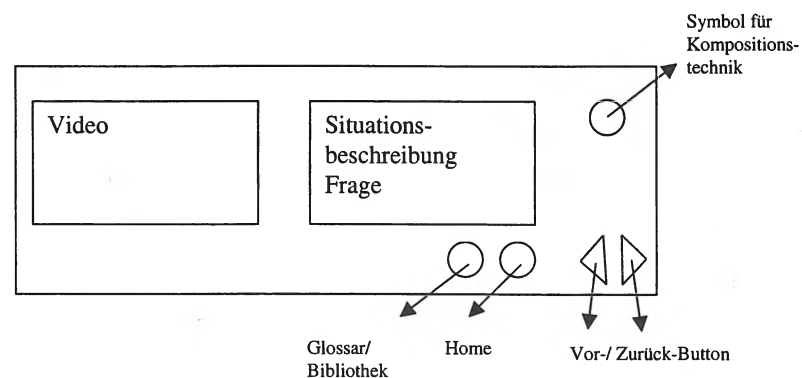
merkmalen von Edutainments, nämlich Motivation, Multimedia, Praxisnähe, Interaktion, Lernspaß, Lerninhalte, Navigation und Lernkontrolle, wurde das Edutainment „Musik und Hollywood“ so aufgebaut, dass grundsätzlich zwischen zwei Ebenen gewechselt werden kann.

1. Ebene: Die chronologisch ablaufende „Filmübersicht“ mit den wesentlichen, stilgebenden Filmen aus unterschiedlichen Genres. Der Anwender hat die Möglichkeit, diese Übersicht bei Bedarf zu stoppen, um sich über einen ausgewählten Filmausschnitt und die dazugehörige Musik zu informieren sowie die Musik und den Filmausschnitt aktiv zu erleben.

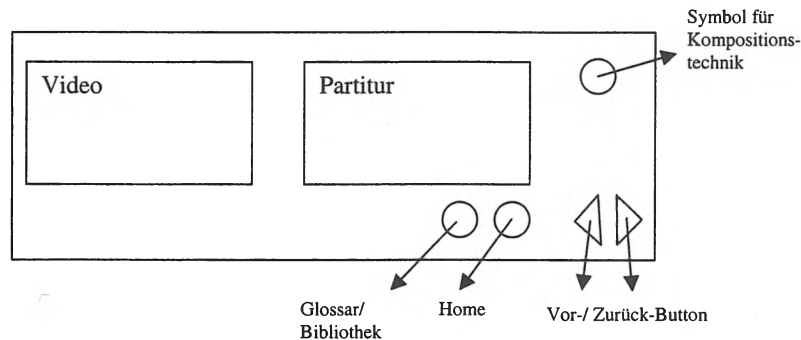


2. Ebene: Fragescreen, Auflösungsscreen und Kommentarscreen

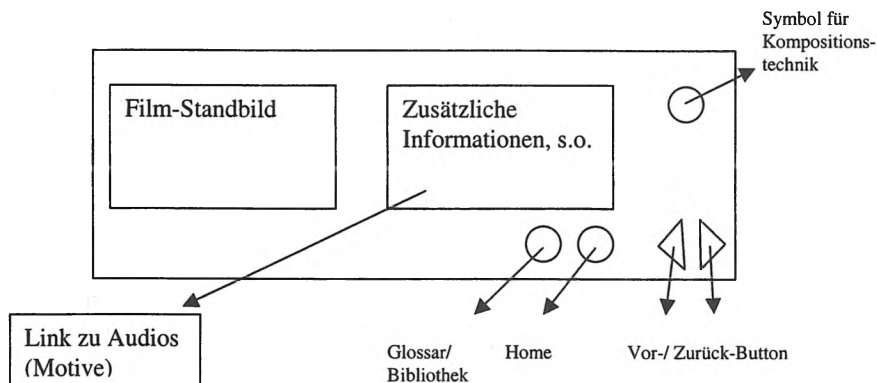
a) Fragescreen: Dem Anwender wird eine Frage gestellt, die auf Funktion und die Mittel der Filmmusik abzielt.



b) Auflösungsscreen: Er beinhaltet die Antwort, die der Anwender selbst erkennen muss.



c) Kommentarscreen: Der Anwender erhält zusätzliche Informationen, eine kurze, zusammenfassende Antwort auf die Frage aus dem 2. Screen, die auch Informationen zum (gesellschaftlichen) Kontext enthält, sowie Hinweise darüber, für welche weiteren Filme diese Kompositionstechnik stilgebend war.



Am Beispiel des Films „East of Eden“ (R.: Elia Kazan, M.: Leonard Rosenman) soll die Konzeption des Erlebens und Lernens von Filmmusik exemplarisch dargelegt werden. Als Lernziel wurde festgelegt, dass der Anwender die erweiterten Möglichkeiten und Charakteristika der atonalen, dissonanten Filmmusik unter Einbezug eines tonalen Walzermotivs erkennt, und es wurde als Lernziel angegeben, dass die „Intellektualisierung“ Hollywoods deutlich wird.

Technische Umsetzung:

Inhalt	Medieneinsatz
Filmübersicht Filmplakat <i>East of Eden</i> /1955/Leonard Rosenman	Pixelgrafik Textfeld
Einführungsscreen Film/Bild: Rosenman spielt ein Walzermotiv Text: Der Komponist Leonard Rosenman spielt hier den Walzer, der als Liebesmotiv in der Score von <i>East of Eden</i> fungiert. Das Walzermotiv steht als Leitmotiv für die Liebe zwischen den beiden Hauptdarstellern.	Video/Pixelgrafik Textfeld
Fragescreen Standbild: Cal auf Leiter. Situationsbeschreibung mit Link zur Frage Frage: Sie hören das bereits bekannte Walzermotiv in der folgenden Szene mehrmals in unterschiedlichen Versionen. In welchen Formen wird es in die Begleitmusik eingewoben und welche Bedeutungen können ihm zugeschrieben werden?	Video Textfeld Audio
Auflösungsscreen Film: Cal steigt zum Fenster hinauf, Dauer: 60 sec. Im Video Schildchen mit Text: Motivvariante 1, 2 oder 3 Keyword: Atonalität mit Integration eines tonalen Walzerthemas, welches atonal verfremdet wird zur Verdeutlichung von Indifferenz..	Video Textfeld Notenbeispiel: Walzer original: tonal Notenbeispiele: Motivvarianten 1, 2 und 3 untereinander (Original und die drei Varianten bauen sich untereinander auf)
Kommentierungsscreen: Filmstill Text: Neue Musik dringt in den Film ein. Gleichzeitig bleibt die alte Motivtechnik erhalten. Auf diese Weise spannt sich der Bogen vom Walzer bis zur atonalen Musik. Die innere Zerrissenheit des Hauptdarstellers wird durch die Darbietungsweise des tonal und atonal gebrachten Motivs innerhalb des atonalen musikalischen Kontexts angesprochen und sehr differenziert zum Ausdruck gebracht. Diese Satzweise spiegelt die Problemthemen wie Vater/Sohn-Konflikt, Inzest-Tabu und Liebesbeziehungen außerhalb der Ehe und damit indirekt die restaurative puritanische Familienideologie in den USA wieder. Die Musik verhalf James Dean als Cal darüber hinaus zu einer Persönlichkeits- und Rollenidentifikation, die seinen Starkult und Mythos erst ermöglichte. Stilbildend war die Filmmusik für weitere Filme wie „Fantastic Voyage“. (Link) Link zu Musikbeispiel aus <i>Fantastic Voyage</i>	Filmstill Textfeld Sound

Von 56 Studierenden des Faches Musik der PH Karlsruhe wurde diese CD-ROM, welche die Aufbereitung der Filme Robin Hood (1938), Casablanca (1943), East of Eden (1955), Bullitt (1968), Easy Rider (1969), Klute (1971), Pulp Fiction (1969) und Matrix (1999) enthält, also chronologisch aufgebaut ist und die wichtigsten Bereiche der Filmmusik nach der Symphonik, nämlich Jazz, Rock, Pop, Neue Musik und Sounddesign dem Lernen zur Verfügung stellt, in einer Pilotstudie erprobt. Die CBT wurde auf die Festplatte jedes Rechners überspielt, und es wurde ein Programm installiert, welches die Benutzerschlritte und die Antworteingaben protokolliert und festhält. Die Benutzerhandlungen, beispielsweise die Verweildauer auf einem Screen oder die Häufigkeit des Abspielens des Filmbeispiels, wurde in Beziehung gesetzt zum Antwortverhalten und der Qualität der Antworten.¹

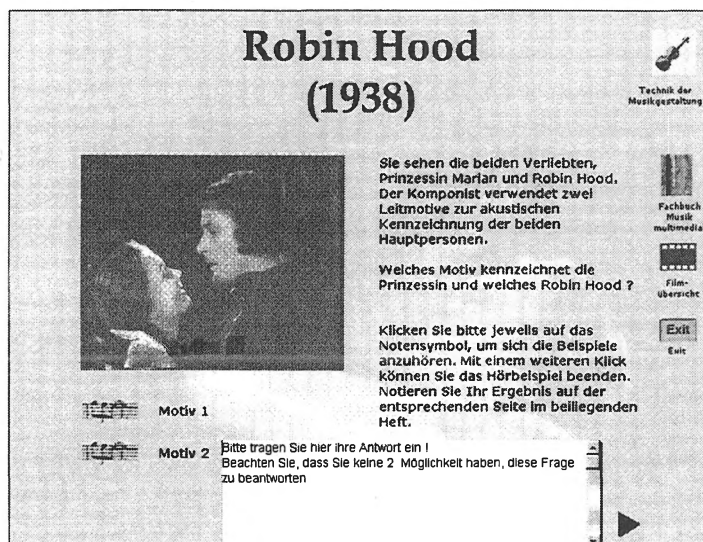


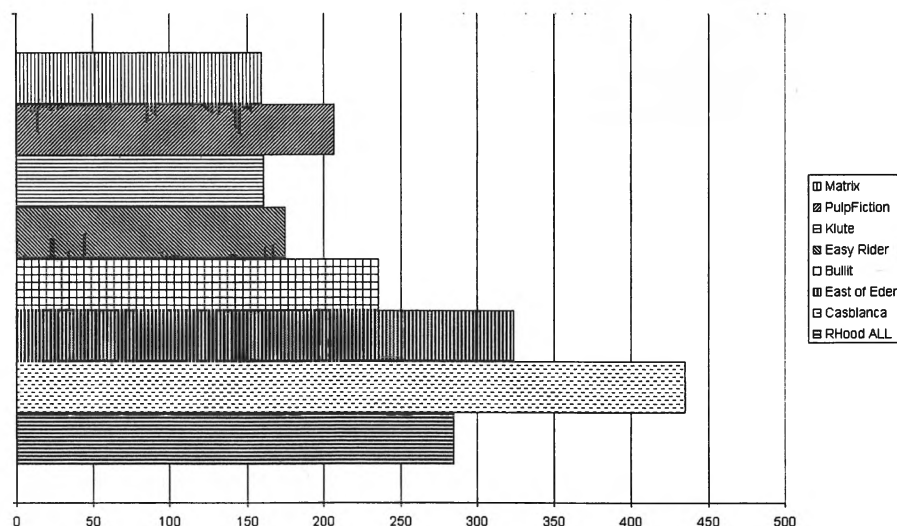
Abb. 1: Screenshot „Robin Hood“ mit Filmstill

Ergebnisse

Diese Auswertung erfolgte in dem Bewusstsein der Problematik, dass die Konzeption der Messung und der Beurteilung des Lernerfolgs mit einer

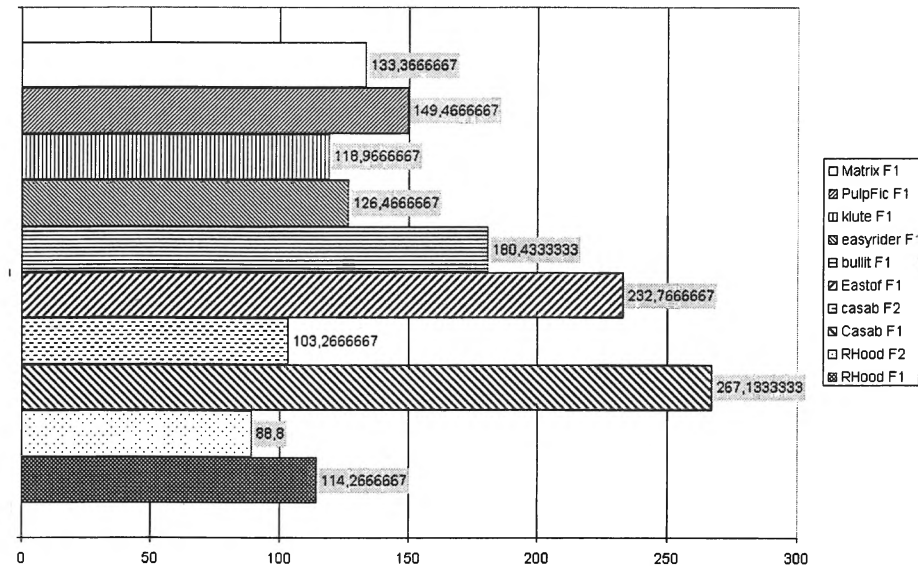
¹ Ich danke Herrn Daniel Nübling (www.mediamt.net) sehr herzlich für die Konzeption, Entwicklung und Programmierung dieses Antworteingabefeldes und der Protokollierungen

CD-ROM ausschließlich die sprachliche Reproduktion verlangt. Die häufig in den Kognitions- und Sozialwissenschaften vertretene These, dass die Qualität einer Handlung durch eine geeignete sprachliche Transformation überprüft werden kann (siehe Baumgartner und Quast 1998), muss bezweifelt werden. Die Methoden und Ziele des Lernens mit neuen Medien sind jeweils andere als im traditionellen Unterricht. Es wird überzeugend begründet, dass es einen „kognitiven Reduktionismus“ bedeutet (Baumgartner 1997), den Lernerfolg in der Reproduktion richtiger Antworten zu sehen, wie im Behaviorismus, oder Lernerfolg allein auf die Verwendung adäquater Methoden und mentaler Modelle, wie im Kognitivismus, zu reduzieren. Das mit neuen Medien unterstützte Lernen ist Baumgartner zufolge dann als erfolgreich anzusehen, wenn das Wissen in Anwendersituationen flexibel angewandt werden kann. Die Lernerfolgskontrolle muss darin bestehen, das erworbene Wissen in Anwendungssituationen einzusetzen, um sie auf diese Weise zu bewältigen. Wir wissen, dass wir bei unserer Antwort-Lernerfolgskontrolle die Vorteile der neuen Medien, vor allem die Interaktivitätsmöglichkeiten, nicht ausnutzen und begründen dies mit dem Charakter der Pilotstudie dieser CD-ROM-Konzeption und der Untersuchung der Lernerfolge. Folgende Beurteilungsskala wurde der Antwortauswertung zugrunde gelegt: 1) ok+, 2) ok, 3) ok-, 4) falsch, 5) keine Beantwortung der Frage, 6) ohne Antwort, 7) Antwortscreen nicht betreten



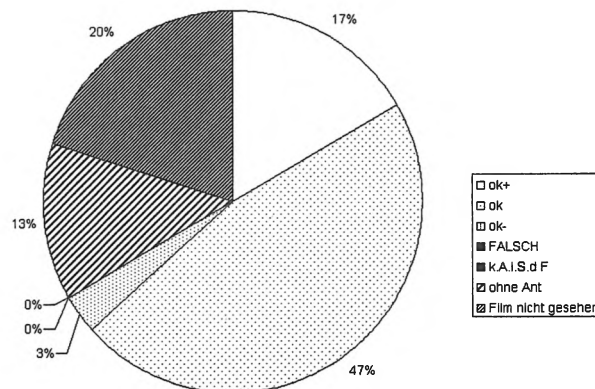
Tab. 1: Verweildauern auf den Filmscreens in Sek. Auf dem Screen von Casablanca wurde mit Abstand am längsten verweilt (435 Sek.), gefolgt von Robin Hood (320 Sek.), East

of Eden und Bullitt (284 und 232 Sek.). Weniger lange wurden die Screens der Filme Matrix, Pulp Fiction, Klute und Easy Rider betreten.



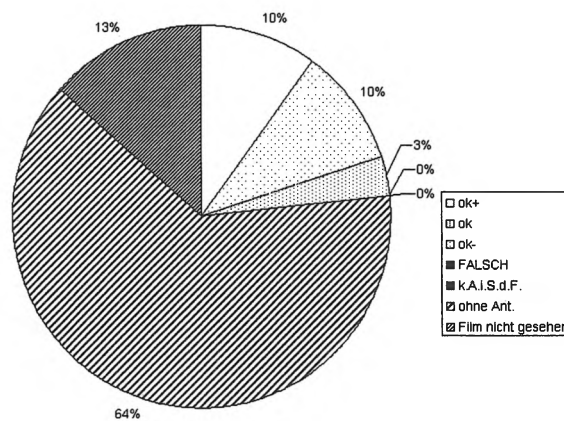
Tab. 2: Verweildauern auf den Fragescreens in Sek. Die einzelnen Fragescreens erforderten bei Casablanca und East of Eden die längste Verweildauer (267,2 bzw. 232,7 Sek.) gefolgt von Bullitt (180,4 Sek.). Auf den Fragescreens der weiteren Filme wurde zwischen 88,8 und 149,4 Sek. verweilt.

Die abnehmende Verweildauer ist durch die „Testsituation“ und den abnehmenden Schwierigkeitsgrad einiger Fragen zu erklären; auch ist die chronologische Darbietung einer Beschäftigung aufgrund individueller Motivation nicht förderlich. Folgende Positiv- und Negativbeispiele stellten sich heraus: Robin Hood, Frage 2: 67% im OK-Bereich und Casablanca: 74% im OK-Bereich, hingegen bei Klute: 71% keine Antwort im Sinne der Frage, 3% im OK-Bereich und Pulp Fiction: 64% ohne Antwort (nicht einmal der Versuch wurde unternommen) und 23% im OK-Bereich.



Tab. 3: Antworten Robin Hood

Hier wurden zu insg. 67% Antworten im OK-Bereich gegeben; 20% der Benutzer gaben keine Antwort; es erfolgten keine falschen Antworten.



Tab. 4: Antworten Pulp Fiction

Von 64% der Benutzer wurde der Antwortscreen nicht betreten; das Antwortverhalten zeigte zu 13% ein leeres Eingabefeld und zu insg. 23% Antworten im OK-Bereich.

Diese Ergebnisse haben zu folgenden Veränderungen der Fragscreens zu führen: die Unterlegung der Szene aus „Klute“ mit einem falschen akustischen

Hintergrund erwies sich als kontraproduktiv und ist mit der richtigen Hintergrundmusik zu versehen. Die Frage hat darauf abzielen, wie hier die deutlich sichtbare Emotion der Hauptperson durch die Begleitmusik verstärkt zum Ausdruck gebracht wird, und welche musikalischen Mittel der Komponist Michael Small hierzu benutzt. Die Umarbeitung des Fragescreens zu „Pulp Fiction“ hat die Frage nach den weiteren visuellen Zitaten in dieser Szene zunächst durch eine Frage nach dem kulturellen Code, den dieser Popsong „Son of a preacher man“ vermittelt, und wie die Verbindung dieses Codes mit dieser Szene, in der die Hauptperson John Travolta Whiskey trinkt und Kokain konsumiert, wirkt, und wie zu beurteilen ist, welche Bedeutung den Zitaten in diesem Film überhaupt zukommt und welche visuellen Zitate sich in dieser Szene finden. Die weiteren Konsequenzen bezüglich der Gestaltung und des pädagogischen Einsatzes dieser CD-ROM betreffen erstens die Tatsache, dass die zentrale Bedeutung der Interaktivität solcher Lernsoftware entscheidend durch Fertigkeiten und Erfahrungen, die der Lernende mit solchen Systemen hat, beeinflusst wird, und dass demzufolge interaktive, multimediale Lernszenarien nur von dem Lernenden als solche erfahrbar sind, wenn er sie wahrnehmen und interpretieren kann. Es wird für einen Einsatz in Unterrichtsreihen in der Grund- Haupt- und Realschule eine Untersuchung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler vorausgehen und mit dem Stand nach dem Einsatz dieser CD-ROM verglichen. Die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler neben der medienpädagogischen Kompetenz der Lehrperson wird zum Untersuchungsgegenstand in dem Verständnis, dass neben der Fähigkeit zur Mediennutzung, sich der Medien als Werkzeuge zu bedienen, auch die Erkenntnisgewinnung bezüglich der Frage zu erwerben, wie sich Lernen mit neuen Medien vollzieht. In diesem Punkt ist die oben angeführte Kritik Clifford Stolls zu berücksichtigen, Edutainment vernebele den Blick dafür, dass echtes Lernen ohne Anstrengung nicht zu haben sei, dass sein Lohn nicht in kurzfristigen Reizen, sondern in dauerhaftem Verstehen liege. Es ist auch der sinnvolle Umgang mit Informationen einzubeziehen und ebenso die kritische Auseinandersetzung mit Medienwirkungen unter Berücksichtigung der Mahnung von Hartmut von Hentig, dass Medienkompetenz einschließe, dem Computer gewachsen zu sein und zu wissen, in welchen Grenzen er nützlich sei und wo er beginne, uns zu dominieren (siehe auch Schorb 2000, S. 129 ff.).

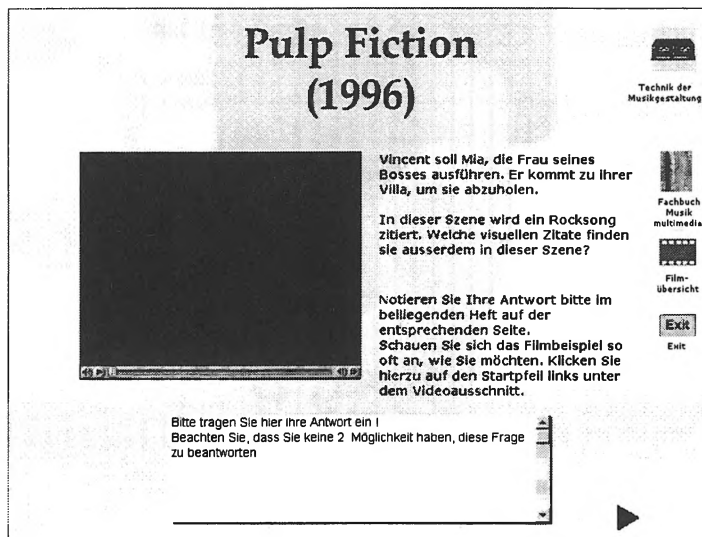


Abb. 2: Screenshot „Pulp Fiction“ vor Abspielen des Filmausschnitts

Diskussion

Die Ergebnisse zeigten, dass es bezüglich der Konzeption der CD-ROM „Musik und Hollywood“ für die allgemein bildende Schule - ihre Funktion im didaktischen Konzept wechselt somit von einer additiven Verwendung als Ergänzung eines Fachbuchs zu einer integrativen Verwendung in der Schule - erforderlich ist, die oben genannten Korrekturen der Fragescreens im Einzelnen genauestens vorzunehmen und folgende Elemente hinzuzufügen, die insgesamt vermehrte Schüleraktivität zum Ziel haben und sich in vermehrten Interaktionsmöglichkeiten äußern:

1. Lernaufgaben: a) Freie Eingaben, die auf Erinnern abzielen, b) Geschlossene Aufgaben, die das Wiedererkennen verlangen, c) Manipulationen in Form von Drag and Drop (Angebote für verschiedene Musikbegleitungen einer vorgegebenen Filmszene durch Buttons oder Drag and Drop), d) Spezielle Aufgaben, wie das Formulieren von eigenen Fragen etc.
2. Lernerfolgskontrollen und Textfelder für Antworteingaben,
3. Belohnungssysteme,
4. Lexika und Spiele (Quiz),
5. Multimediale Gestaltung des Kommentarscreens,

6. Nicht nur eine chronologische, sondern auch simultan präsentierte Filmübersicht,
7. Vorschaltung eines erläuternden Einleitungsscreens zum Thema Filmmusik,
8. Virtuelles Klassenzimmer,
9. Identifikationsfigur,
10. Testdesign zur Untersuchung der Wirkung von Filmmusik als Screen.
11. Einfügung der Möglichkeit, das Erlernte durch Implantationen neuer, aktueller Filmbeispiele zu transferieren und die vorgegebenen Filmbeispiele mit anderer Musik zu versehen, die auch selbst herzustellen sein sollte.

Im Musikunterricht der allgemein bildenden Schule wird diese CD-ROM in Unterrichtsreihen zu evaluieren sein, die als Untersuchungskriterien den Einfluss des Umgangs mit dieser CD-ROM auf folgende Elemente enthält: a) Individualisierung des Unterrichts und selbstverantwortliches Lernen, b) differenzierte Förderung, c) entdeckendes Lernen, Experimentierfreudigkeit und „Learning by doing“, d) interaktives Lernen, e) kooperatives Lernen unter Berücksichtigung von Fachkompetenz, Medienkompetenz und Selbstlernkompetenz der Lernenden, Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz der Lehrenden, sowie der angestrebten Lernziele. Zu erhoffen ist, dass die mittels solcher verbesserter Lernsoftware bewirkte Auseinandersetzung mit der Musik im Film - auf eine Musik im Hintergrund, der gewöhnlich keine eigene Aufmerksamkeit geschenkt wird - ein zunehmendes Verständnis der Musik als einer der wertvollsten Errungenschaften der menschlichen Kultur (vgl. Rötter/Plöbner 1994, S. 164) zur Folge hat in Verbindung mit Verbesserungen des sozialen Lernens und der Medienkompetenz. Die somit über die Nutzung von Lernsoftware sich zu vollziehende Auseinandersetzung mit und Aneignung von Filmmusik sollte auch mit dem Ziel erfolgen, Bewusstheit über einen Gegenstand der Alltagskultur zu erlangen, ohne die sinnliche Komponente und die Ganzheitlichkeit des Erlebens zu trüben. Die spielerisch erfolgende kognitive Durchdringung des Gegenstandes Filmmusik bewirkt, vertraute Sachverhalte in anderem Licht zu sehen, sie mit anderen Augen zu betrachten und mit anderen Ohren bewusster zu hören; wahrscheinlich bewirkt sie auch eine vorübergehende Befremdlichkeit und Distanz. Diese führt zu Bewusstheit, und so ist es denkbar, dass zunehmende Bewusstheit auf Kosten alter Vertrautheiten zustande kommt, diese jedoch in ein neues Verständnis integriert werden. Es gibt ja die These von Helmuth Plessner, dass erst auf dem Weg über die Distanzgewinnung, die durchaus auch durch Handeln erfolgt, neue Stufen des Verständnisses des bisher Vertrauten erklommen werden. Er

schreibt in seinem Essay „Mit anderen Augen“ von 1948: „Das Vertraute versteht sich, aber an solchem Verständnis hat der Mensch nur dann etwas für seine Erfahrung, wenn es erworben ist. Erwirb es, um es zu besitzen. Um es erwerben zu können, muß man es verloren haben, und nicht immer tut das Leben uns den schmerzlichen Gefallen, dem vertrauten Kreise uns zu entrücken. Die Kunst des entfremdenden Blicks erfüllt darum eine unerläßliche Voraussetzung allen echten Verstehens. Sie hebt das Vertraute menschlicher Verhältnisse aus der Unsichtbarkeit, um in der Wiederbegegnung mit dem befremdend Auffälligen des eigentlich Vertrauten das Verständnis ins Spiel zu setzen. Ohne Befremdung kein Verständnis, es ist der Umweg zur Vertrautheit, das Repoussoir, gegen das diese sich als Szene und Hintergrund abhebt und begreiflich wird.“ (H. Plessner 1982, S. 170)

Literatur:

- Baumgartner, P. (1997): Evaluation vernetzten Lernens: 4 Thesen. <http://www.uni-klu.ac.at/~pbaumgar/deutsch/forschung/frforschung1.htm>.
- Baumgartner, P./Quast, K.-J. (1998): Handelndes Lernen: Evaluation eines medizinischen Trainingssystems für Echokardiographie. In: U. Beck/W. Sommer (Hg.): *Learntec 97*, Tagungsband, Berlin: Springer, S. 375-391.
- Baumgartner, P./Payr, S. (1999): *Lernen mit Software*; Innsbruck: StudienVerlag.
- Blömeke, S. (2000): *Medienpädagogische Kompetenz: theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elementes der Lehrerbildung*, München: KoPäd-Verlag.
- Embert, C./Kloppenburg, K./Lutz, G./Mathes, I. (2001): *Musik und Hollywood. Eine begleitende CD-ROM zum Buch „Musik multimedial“*, Feinkonzept. Karlsruhe: unveröff. Manuskript.
- <http://www.uni-bamberg.de/~ba2ap1/GENERAL/education/lernsoftware/computer/lernen.beweret.html>.
- <http://users.computerweekly.net/jgoldsmith.on-line.spotlight.html>.
- Ihringer, S. (1998): *Multimediales Lernen und Evaluierung von Lernsoftware. Lern- und bildungstheoretische Konzeptionen, empirische Befunde und Probleme beim Einsatz von Lernprogrammen im Unterricht*. Universität Karlsruhe: Magisterarbeit.
- Kerres, M. (1998): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München: Oldenbourg.
- Kloppenburg, J. (2000): *Die Hollywoodpraxis. Musik im Spielfilm*. In: J. Kloppenburg (Hg.): *Musik multimedial (=Handbuch der Musik im 20. Jahrhundert, Bd. 11)*. Laaber: Laaber.

- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest (1998): Lernen mit neuen Medien. Soest, S. 17-18.
- Meschenmoser, H. (1998): Lernen mit Medien: zur Theorie, Didaktik und Gestaltung von interaktiven Medien im fächerübergreifenden Unterricht. Hohengehren: Schneider.
- Pazzini, K.-J. (2000): Suche nach Zusammenhalt. In: I. Lohmann / I. Gogolin (Hg.), Die Kultivierung der Medien. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge. Opladen: Leske und Budrich, S. 155-172.
- Plessner, Helmuth (1982): Mit anderen Augen. Stuttgart. Reclam.
- Rötter, G./Plößner, K. (1994): Über die Wirkung von Kaufhausmusik. In: Jahrbuch der deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 11, S. 154-164.
- Schorb, B. (2000): Medienkompetenz als kommunikative Handlungskompetenz. In: H. Kleber (Hg.): Spannungsfeld Medien und Erziehung. München: KoPäd-Verlag, S. 123-134.
- Wedekind, J. (1997): Gestaltung multimedialer Lernumgebungen: In: U. Beck/W. Sommer (Hg.): Learntec 1997, Tagungsband. Berlin: Springer, S. 433-445.
- Weidenmann, B. (1994): Lernen mit Multimedia: Der Traum des Comenius? In: U. Beck / W. Sommer (Hg.): Learntec 93, Tagungsband. Berlin: Springer, S. 57-71.
- Wolf, J. (2000): Lernszenarien in Netzen. Sammlung, Analyse und konzeptionelle Weiterentwicklung paradigmatischer Beispiele. Pädagogische Hochschule Karlsruhe: Diplomarbeit.

Prof. Dr. Josef Kloppenburg
Bismarckstr. 10
76133 Karlsruhe

GÜNTER KLEINEN & ANJA ROSENBROCK

Musikpädagogik „von unten“

Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer/die gute Musiklehrerin

Über die Persönlichkeit des Musiklehrers/der Musiklehrerin, die den Dreh- und Angelpunkt des Musikunterrichts darstellt, besteht ein klar erkanntes Forschungsdefizit (vgl. Pütz 1986, Kraemer 1991, Ott 1993). In einer länderübergreifend ausgerichteten komparativen Studie sollen neben der Aufarbeitung dieses Forschungsdefizits längst überfällige Innovationen für das Schulfach Musik eingeleitet oder, sofern sie bereits um sich greifen, nachhaltig unterstützt werden. An dieser Stelle soll das inhaltliche und methodische Konzept der Studie vorgestellt werden. Das geschieht an ersten Ergebnissen aus der Bremer Pilotstudie mit speziellem Fokus auf der Arbeit in einer Grundschule.

Diskussionsstand zur Lehrerpersönlichkeit

Die Stichworte Professionalität und Professionalisierung sind in die Zuständigkeit der Berufssoziologie zu rechnen. Deren Aussagen sind aber zu allgemein, als dass sie unmittelbar für den Musikunterricht zu nutzen wären. Wesentlich ergiebiger ist die öffentliche Diskussion um den guten Lehrer und die gute Lehrerin. Sie ist geprägt von einem großen Reichtum an Perspektiven, wird mit großem Engagement, zum Teil auch kontrovers geführt. An dieser Diskussion sind Akteure und Betroffene auf verschiedenen Ebenen der bildungspolitischen Diskussion beteiligt. Davon geben beredtes Zeugnis: Beiträge in Schülerzeitungen, Vorträge bei Lehrerseminaren, Ausführungen von Bildungspolitikern, Parteien und Gewerkschaften, von Repräsentanten des Staates, Verlautbarungen von Stiftungen, in Feuilletons und Kommentaren der Presse, politische und kulturelle Magazine des Hörfunks und Fernsehens, Beiträge in Fachzeitschriften usw. Im wissenschaftlichen Diskurs der Pädagogik konnten auf empirischer Basis wichtige Merkmale eines guten Lehrers bzw. einer guten Lehrerin benannt werden (vgl. Weinert und Helmke 1996). Karl-Oswald Bauer hat mit Hilfe der *grounded theory* fünf Dimensionen von Hand-

lungsrepertoires eruiert, die einem professionellen Lehrerhandeln zugrunde liegen: soziale Strukturen bilden, interagieren, kommunizieren, gestalten und Hintergrundarbeit (Bauer 1997, S. 23). Wege zu mehr Professionalität führen über zielgerichteten Kompetenzgewinn in diesen Dimensionen.

Aber sind die in den Gute Lehrer-Studien genannten Eigenschaften ohne weiteres auf den Musiklehrer übertragbar oder müssen nicht fachspezifische Modifizierungen angebracht werden, zumal sowohl die persönlichen Qualifikationen als auch die äußeren Bedingungsfaktoren für den Unterrichtsgegenstand und das Erziehungsmittel Musik gesondert zu bestimmen sind?

Während des vorangegangenen Jahrzehnts hat sich in der musikpädagogischen Diskussion die Erkenntnis herauskristallisiert, dass die Eröffnung einer internationalen Perspektive eine vertiefte Reflexion musikalischer Vermittlungsprozesse vor Ort mit sich bringen dürfte und von Gewinn auch für die Situation in jedem der beteiligten Länder führen könnte (Lepherd 1995).

Die diesbezügliche Fachdiskussion wird auf aktuellem Niveau heute vor allem in den USA geführt (vgl. Colwell 1992). Die Aktualität bezieht sich inhaltlich insbesondere auf die Öffnung gegenüber Phänomenen der musikalischen Interkulturalität und auf die Einbeziehung eines komparativen Ansatzes in die Curriculumrevision (Jordan 1992, Kemp/Lepherd 1992). Aber auch der erreichte methodologische Stand ist richtungweisend. Danach ist es unzureichend, sich nach Gutdünken den einen oder anderen Punkt herauszugreifen und einer vergleichenden Betrachtung zu unterwerfen. Vielmehr ist stets das selbe Bündel analytischer Gesichtspunkte anzulegen. Im Modell einer komparativen musikpädagogischen Forschung entwickelt Lepherd (1990, S. 286) mit Bezug auf Holmes (1979 und 1981) sechs Vergleichskategorien, deren komplexer Zusammenhang zu berücksichtigen ist. Es sind dies: *Ziele, Verwaltung, Finanzen, Struktur und Organisation der Musikerziehung, Lehrpläne, Lehrerbildung*. Sie sind in den Bedingungs- und Einflussfaktoren des musikpädagogischen Handlungsfeldes zu berücksichtigen.

Erst die Gesamtheit dieser Kategorien ermöglicht fundierte Vergleiche auf nationaler wie internationaler Ebene. Im letzten Punkt wird immerhin auf Ausbildungsfragen eingegangen, die die Lehrperson betreffen.

Eine verbesserte Professionalität des Musiklehrerhandelns führt zu inhaltlichen wie methodischen Innovationen und zu qualitativen Verbesserungen in der Praxis des schulischen Musikunterrichts wie auch in der Ausbildung von

Musiklehrern (vgl. Knolle/Ott 1995). Diese Veränderungen sind gefordert sowohl als Antwort auf die konkreten Arbeitsbedingungen in den Schulen als auch angesichts der gegenwärtig regional, europaweit wie global beobachtbaren Veränderungen der Musikkulturen (vgl. Helms 2000), speziell auch auf die Umwälzungen der individuellen Interessen, der musikalischen Aktivitäten, der Musikrezeption, der Wirkungen der Musik in den alltagsästhetischen Zusammenhängen, in denen wir leben.

Im Musikunterricht geht es darum, eine große Vielfalt musikalischer Lebenswelten entsprechend den individuellen, zugleich sozial vermittelten „Begabungen“, den zu entwickelnden kulturellen Praktiken, den momentanen wie längerfristigen Wünschen und Motivationen zugänglich zu machen. „Musik ist ... nicht *die* Sprache der Welt - es gibt viele Sprachen, die es zu erhalten gibt. Hier liegt meines Erachtens eine wichtige Aufgabe für die Musikpädagogik“ (Helms 2000, S. 8f.). Musikalische Sprachenvielfalt läuft hinaus auf die Multikulturalität des Musikunterrichts. Eine derartige Zielsetzung stellt große Anforderungen an die Breite der künstlerischen Qualifikationen, an die Qualität der Unterrichtsplanung und an die methodische Phantasie und Variabilität, an die kommunikativen Fähigkeiten, an Freundlichkeit, Beständigkeit, Berechenbarkeit, kurzum an die Professionalität des Musiklehrers bzw. der Musiklehrerin. Und diese wünschenswerten Persönlichkeitsmerkmale bedürfen zur Entfaltung eines geeigneten institutionellen, organisatorischen, sozialen und nicht zuletzt kulturellen Rahmens. Die Multikulturalität setzt im übrigen den Musikunterricht in einen allgemeineren politischen Diskussionszusammenhang im Kontext der Anfälligkeit wachsender Bevölkerungsteile in der Bundesrepublik für rechtsradikales Denken. Denn Musikunterricht kann mitwirken an der Bewältigung allgemeinerer Probleme wie dem der Ausländerfeindschaft, Fremdenhass und mangelnder Toleranz gegenüber allem Fremden.

Mit der Lehrerpersönlichkeit hat sich zwar die allgemeine Pädagogische Psychologie ausführlicher befasst (Tausch/Tausch 1998), in der musikpädagogischen Forschung wurde das Thema aber bislang weitgehend ausgespart, obwohl generelle Bekundungen vorliegen, wie wichtig die Musiklehrperson für den Unterricht ist (vgl. die Zusammenfassung der Diskussion bei Ott 1993). Diesbezügliche Erörterungen erweisen sich insbesondere bei der Reflexion von Konzepten eines offenen Musikunterrichts als notwendig (Jank/Meyer & Ott 1986, Pütz 1986). Im Übrigen sind bis heute nur einige Teilaspekte untersucht worden wie z. B. die äußeren Arbeitsbedingungen (vgl. Schaffrath u. a. 1982) oder ein heikles, aber nicht eigentlich zentrales Problem wie die Lehrer-

angst (vgl. Schmidt 1988). In ersten Untersuchungen werden zwar Lehrpläne, Schul- oder Liederbücher oder andere Faktoren des Musikunterrichts wie z. B. für Frankreich verglichen (vgl. Kraemer/Schlegel 1999); derartige Studien setzen den Leser jedoch nicht in den Stand, daraus ein einigermaßen zutreffendes Bild der Unterrichtsrealität abzuleiten. Auch Untersuchungen zum Schülerverhalten, zu den musikalischen Vorlieben und Abneigungen, zu den Erwartungen an den Musikunterricht liegen vor. Ein ausgesprochenes Forschungsdefizit bleibt aber die Person des Musiklehrers. So mag es als symptomatisch betrachtet werden, dass in einer ansonsten inhaltlich sehr perspektivenreichen Darstellung der Musikdidaktik wie bei Hermann J. Kaiser und Eckard Nolte (1989) die wünschenswerten Merkmale und Qualifikationen der Musiklehrperson gänzlich unerwähnt bleiben!

Eine Ignoranz der Persönlichkeit des Musiklehrers ist auch in der internationalen Diskussion offenkundig. So geht es bei Richard J. Colwell (1993) wohl um Instruktion, Curriculum und die Bewertung von Schülern, aber die Person, die den Unterricht verantwortlich initiiert, ausführt und trägt, „kommt nicht vor“. Ähnliches ist festzustellen für Anna Lucia Frega (1993), die sich immerhin über „komparative Unterrichtsstrategien in der Musikerziehung als Modell für interkulturelle Studien“ äußert. Sie listet einen Katalog der Methoden komparativer Forschung auf, geht ausführlich auf die Situation im Klassenraum ein und eröffnet angesichts zunehmender Globalisierung und der Multikulturalität innovative inhaltliche Perspektiven, vernachlässigt aber ebenfalls die Lehrperson vollständig.

Komparative Musikpädagogik befasste sich in der Vergangenheit im Wesentlichen mit Fragen des Curriculums. Sie verstand sich folglich als Beitrag zur musikpädagogischen Curriculumentwicklung. So stand Ende der 60er Jahren hinter Walter Gieselers Beschäftigung mit der Musikerziehung in den USA (Gieseler 1969) die Intention, eine Schützenhilfe zur Einführung der Integrierten Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland zu leisten. Zugleich sollte sie eine Öffnung der Inhalte und Verfahren des Musikunterrichts unter den generellen Vorgaben einer emanzipatorischen Musikerziehung und des bildungspolitisch angesagten Imperativs einer Chancengleichheit bewirken. Die deutsche Curriculumsdiskussion führte in den 70er Jahren eine vollständige Neufassung der amtlichen Lehrpläne für den Musikunterricht an den allgemein bildenden Schulen wie auch der Ausbildungspläne an den Hochschulen herbei. Zudem konnte sie bei den Unterrichtsmaterialien eine Innovationswelle auslösen, die nicht unwesentlich zu einer Aufwertung des Schulfachs Musik

beigetragen hat (vgl. Gieseler 1986). Bekanntlich schlug Saul B. Robinsohn 1967 vor, den tradierten Bildungsbegriff aufzugeben und statt dessen Erziehung im Sinne einer „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen“ zu definieren. Mit dem Begriff des Curriculums und der Curriculumrevision ging also eine durchgreifende Veränderung aller schulischen Bildungsinhalte und Lernorganisationsformen einher (Achtenhagen/Meyer 1971).

An diese Thematik sei hier nur erinnert. Wie in der deutschen Curriculum Diskussion der 70er Jahre bleibt auch in jüngeren Studien ein zentraler Angelpunkt des Musikunterrichts ausgeklammert: die Person des Lehrers bzw. der Lehrerin. Eine Untersuchung, die sich mit der Situation der Musiklehrer an den (west-)deutschen allgemein bildenden Schulen auseinander setzte (Schaffrath u. a. 1982), wertete über 1300 Fragebögen aus, um Repräsentativität zu erreichen (vgl. S. 26 und passim). Aber trotz der Feststellung einiger allgemeiner Trends und interessanter Details gelang es nicht, ein halbwegs nachvollziehbares Bild von der schulischen Realität des Musikunterrichts zu zeichnen und Wege zur Innovation aufzuzeigen, weil qualitative Fragen insbesondere zur Lehrerpersönlichkeit außerhalb des Untersuchungshorizonts blieben. Aus diesem Grund wird im Folgenden die Lehrperson in den Mittelpunkt gestellt, ohne die äußeren Faktoren ihrer Arbeit zu vernachlässigen.

Pädagogische Professionalität wird am ehesten sichtbar an Personen, die als „gute Lehrer“ bzw. „gute Lehrerin“ einzustufen sind. Der Diskussionsstand hierzu (vgl. Combe/Helsper 1996) enthält ein großes Meinungsspektrum, das verallgemeinernde Aussagen kaum zulässt. (Jedoch lassen sich typische, fehlerhafte Verhaltensweisen wie die Ignoranz der berechtigten Schülerperspektive, die starre Verinnerlichung eines pädagogischen Fundamentalismus oder Resignation und *Burn out* aussondern.)

Das Bemühen um eine Professionalisierung pädagogischen Handelns ist einerseits Resultat der Wissenschaftswende von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft in den 70er Jahren (Terhart 1996), andererseits jedoch ist es als eine Reaktion auf aktuelle Krisen der Pädagogik zu sehen (Giesecke 1996, Koring 1996, Wimmer 1996). Die Hauptursache hierfür liegt derzeit vor allem in der „Pluralisierung der Gesellschaft und [einer] daraus notwendigerweise erwachsenden Individualisierung von Lebensläufen“ (Giesecke 1996, S. 391). Die Definition von pädagogischer Professionalität bleibt hierbei unklar (Giesecke 1996), zumal es für individuell auftretende Probleme keine pauschalen Lösungen gibt. Diese müssen also von den jeweils betroffenen Lehrern oder Leh-

rerinnen gefunden werden (Wimmer 1996, Terhart 1996). Schule und Ausbildung stehen gegen Ende des 20. Jahrhunderts eindeutig im Zeichen der Individualisierung (Brater 1997). Was ein „guter“ Pädagoge ist, ist daher nicht einheitlich zu definieren, sondern muss individuell geklärt werden. Terhart hebt die Bedeutung der Zusammenarbeit innerhalb eines Kollegiums hervor. Eine „gute Schule“ (Terhart 1996, S. 458ff.) ist als förderliches Umfeld für eine pädagogische Professionalität unerlässlich; sie „hängt zentral von der Qualität der Arbeit ihres Kollegiums ab“ (ebd., S. 463), insbesondere von Kooperation und Kommunikation. Die Professionalität der Pädagogen und Pädagoginnen muss daher innerhalb des jeweiligen Arbeitskontextes reflektiert werden und ist angewiesen auf Synergieeffekte aus dem Kollegium.

Das Good Music Teacher-Projekt

In der Pilotstudie sollen die inhaltlichen Fragestellungen und insbesondere das eingeschlagene methodische Vorgehen erprobt, modifiziert und evaluiert werden. Musikpädagogik „von unten“ her anzugehen bedeutet einerseits die Ebene der generalisierenden Prämissen und Postulate zu verlassen und andererseits einen Erkenntnisgewinn an der Basis anzustreben. Hierfür wurden Leitfadeninterviews mit Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt, Ausschnitte aus der pädagogischen Arbeit dokumentiert und kommentiert, Gruppengespräche mit Schülerinnen und Schülern geführt. Das Ergebnis besteht in einer überschaubaren Anzahl von Fallstudien, in denen das professionelle Handeln von Musiklehrern unter den jeweils obwaltenden Rahmenbedingungen der Schule, ihres Einzugsgebiets und ihres politisch-kulturellen Backgrounds dargestellt und analysiert werden. Für jede Fallstudie werden Interviews, Ausschnitte aus der pädagogischen Arbeit und Schülergespräche abschließend gemeinsam vom Untersuchungsteam und den betroffenen Lehrkräften überprüft und gegebenenfalls modifiziert.

Im Mittelpunkt der Studie steht der gute Musiklehrer, der seinen Beruf professionell ausführt und einen lebendigen Musikunterricht erteilt. Dieser Unterricht wird durchgängig positiv beurteilt: sowohl im Selbstbild oder in der Eigenwahrnehmung der Lehrperson als auch seitens der beteiligten Schülerinnen und Schüler sowie auch des Kollegiums und der Elternschaft. Zweifellos sind die Lehrkräfte sowohl nach den Altersgruppen der Schüler als auch nach dem Schultyp und dem jeweiligen sozialen Einzugsgebiet zu differenzieren.

Wie schlecht es um die alltägliche Realität des Musikunterrichts an deutschen Schulen bestellt ist, wissen wir alle. Daher richtet sich unser Erkenntnisinteresse auf einen guten, lebendigen Musikunterricht. Die Konzentration auf „gute“ Musiklehrer wird bevorzugt gegenüber dem Versuch, diese Berufsgruppe in irgendeiner Weise repräsentativ zu erfassen, weil dadurch eine günstigere Perspektive gewonnen wird für eine Verbesserung der Situation in den Schulen und bei der Qualifizierung angehender Musiklehrer.

Die Intention, Musikunterricht „von unten“, das heißt von der Basis her zu untersuchen, läuft darauf hinaus, in erster Linie die unmittelbar am Unterrichtsgeschehen Beteiligten zu Wort kommen zu lassen, also die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler. Das ist an und für sich nahe liegend, gleichwohl in der Diskussion unseres Faches nicht selbstverständlich.

Vorab aber wäre zu klären, was ein guter Musiklehrer/eine gute Musiklehrerin ist, und somit zu erläutern, wie die Stichprobe der für die Pilotstudie gewonnenen Fallstudien zustande kam. Für unsere Herangehensweise galten mehrere Auswahlkriterien: die Anerkennung unter Fachkollegen der Stadt, eine professionelle Ausbildung und ein offenkundiges Vergnügen an der beruflichen Tätigkeit (ungeachtet auch einer längeren Berufszeit).

Was eine gute Musiklehrperson ist, wird in den Äußerungen der Lehrer und Schüler auf einer konkreten Ebene geschildert. Es wird bewertet auf der Basis unmittelbarer Erfahrungen im Unterricht, der Verhaltensweisen, der Aktion und Reaktion, nicht zuletzt der gefühlsmäßigen Beziehung.

Kernfragen

(A) Aus dem Interview mit einer Grundschullehrerin:

- Was macht einen lebendigen Musikunterricht aus? Was ist Ihnen am wichtigsten in Ihrem Unterricht?
- Wie wirken sich die Erwartungen der Eltern auf Unterricht und Schule aus?
- Wie unterstützt die Schulleitung den Musikunterricht?
- Welche Fachkollegen haben Sie, wie sieht die Zusammenarbeit aus?
- Lernen die Schüler auch etwas in Bezug auf die Musik, die sie mit Hilfe technischer Medien zu Hause hören? (Techno, Popmusik, CDs)
- Wo werden Diskrepanzen zwischen den musikalischen Interessen der Lehrer und der Schüler spürbar und wie gehen Sie damit um?

- In welcher Form haben Sie sich nach Abschluss Ihrer Berufsausbildung fachlich weitergebildet?
- Sind Männer gleich gut geeignet für den Grundschulunterricht wie Frauen?
- Wie stark beachten Sie Lehrpläne und staatliche Vorgaben für Ihren Unterricht?

(B) In der Diskussion mit Grundschulkindern:

- Wieso ist Musik eigentlich eine wichtige Sache? Wann und warum hört ihr gerne Musik?
- Ist Musikunterricht in der Schule ein schönes Fach? Wann ist Musikunterricht schrecklich langweilig?
- Welche Musik hört ihr zu Hause? Kommt diese Musik hier im Unterricht auch vor?
- Wie muss ein guter Musiklehrer sein? Was muss der können?

Stichprobe

Für die Pilotstudie wurden lediglich 5 Fälle näher untersucht: Lehrpersonen an einer Grundschule (3. Schuljahr), an einer Gesamtschule (7. Klasse) sowie an drei gymnasialen Oberstufen (jeweils mit unterschiedlichem Schulprofil).

Die Pilotstudie setzt an bei einem räumlich überschaubaren Gebiet und einer geringen Anzahl von Lehrpersonen. Sie hat die folgenden Zielsetzungen:

- Erprobung und Evaluierung des eingesetzten methodischen Instrumentariums, der Datengewinnung in Interviews und Gesprächen, aus der teilnehmenden Beobachtung der pädagogischen Arbeit und der Erhebung „weicher“ Daten sowie der computergestützten Auswertung qualitativer Daten;
- erste Prüfung der Arbeitshypothesen als Schritt zu einer Theoriebildung professioneller Musiklehrerausbildung; dabei sollen Einsichten gewonnen werden in die Wechselwirkung zwischen persönlichen Qualifikationen, der pädagogischen Arbeit und den sie bedingenden, fördernden oder hemmenden Faktoren; aus den ersten Befunden können Perspektiven möglicher Veränderungen abgeleitet werden;
- Festlegung und Beschreibung möglicher Bezugspunkte einer komparativen Forschung.

Qualitative Analyse nach der *grounded theory*

Zu einer Theorie der Musiklehrperson trägt die qualitative Analyse, die bei der Studie mit dem Programmpaket winMAX durchgeführt wurde, dadurch bei, dass sie unmittelbar aus den transkribierten Texten einen Kategorienbaum entwickelt, mit dem die wesentlichen Aussagen geordnet und zu einer Theorie verdichtet werden. Diesem Vorgehen haften notwendigerweise subjektive Momente an, denn es kommt darauf an, „dass die Vielfalt von Gedanken, die dem Forscher bei der Analyse der Daten kommen, organisiert werden“ (Strauss 1991, S. 51).

Für die Kodierung werden inhaltsanalytische Kategorien unmittelbar aus den Texten erarbeitet. Diese Kategorien sind keiner vorgängigen Theorie entnommen, sondern sie werden „von Grund auf“ entwickelt. Dafür hat sich in der Methodenliteratur der Terminus der *grounded theory* durchgesetzt (vgl. Strauss 1991, Cresswell 1998, Kuckartz 1999).

Auf der empirischen Basis der Pilotstudie ist der folgende Baum von Codewörtern entstanden, der die empirisch gefundenen Kategorien gruppiert und ordnet. Die in diesem Code-Baum zu beobachtende Ordnung wird nicht theoretisch abgeleitet, sondern sie bildet sich unmittelbar im Vorgang der Kodierung. Der Baum kann bei der Kodierung weiterer Texte modifiziert und erweitert werden. Beispielsweise musste nach der Lektüre weiterer Texte unter den Lehrereigenschaften die Kategorie *Humor* ergänzt werden usw.

Kriterien für gute Musiklehrer/innen	Begeisterung für Musik [18:85] externe Faktoren Anerkennung <i>Bei der Schulleitung [4:13]</i> <i>Bei Eltern [12:45]</i> <i>Bei Fachkollegen [1:8]</i> <i>Bei Schülern und Schülerinnen [9:39]</i> <i>Im Kollegium [3:20]</i> <i>In der Öffentlichkeit [5:30]</i> interne Faktoren Engagement über Schule hinaus [7:45] Motivation zur Qualität [1:2] Offenheit und Flexibilität [12:57] positive Erfahrungen im Musikunterricht [8:28] <i>Bedingungen, Probleme [9:56]</i> <i>Kontrast zu „schlechteren“ Lehrern [4:13]</i> <i>Wünsche [1:4]</i> Strategien gegen Burnout [10:62] Weiterbildung [11:99]
--------------------------------------	---

	Interesse an Weiterentwicklung von Inhalten [1:5] von Methoden [0:0] von Zielsetzungen [0:0] professionelle Ausbildung [3:5] Autodidaktisches Lernen [3:8] Berufserfahrung [8:34] Didaktische Fähigkeiten [3:22] Eigene praktische Tätigkeiten [19:83] Erfahrungen als Schüler/in [2:8] Musikstudium [18:125] Referendariat [4:21]
Lehrprofil	Umfang des Unterrichtes [6:32]
Methoden und Inhalte [2:22]	Altersangemessenheit [11:53] <i>Anforderungen der Schulstufen</i> [2:11] Curriculum [77:508] Eigene Wertschätzung [1:3] konkrete Inhalte [8:17] Materialien [17:97] Musikpraxis [44:209] Pädagogische Kompetenzen allgemein [0:0] Disziplin [0:0] Motivierung [3:9] <i>Humor</i> Relation Theorie - Praxis [22:121] Richtlinien [11:90] Weitere Methoden [13:40]
Schüler und Schülerinnen	Einstellung zu Musik und Musikunterricht [1:4] <i>Konkret: Musikunterricht und eigene Musiklehrer</i> [20:92] <i>Kultur, Bildung</i> [5:11] <i>praktische Fähigkeiten</i> [9:24] <i>Spaß und Ausgleich</i> [13:36] Fähigkeiten, Wissensstand [44:188] Geschlechtsspezifisch [1:6] Interessen, Bedürfnisse [94:523] <i>Didaktische Kenntnisse des Lehrers</i> [1:13] Medien [5:44]
Schulprofil	Ausstattung [35:208] Geschichte + Tradition der Schule [3:21] Größe der Schule, der Gruppe [16:50] Leistungskriterien [11:50] Multikulturalität [13:88] Musik-Kollegium [16:89] <i>Geschlechterrelationen</i> [1:12] Position des Faches Musik [20:111] <i>Events + Ensembles</i> [61:383] Schulart [4:16] sonstige Besonderheiten [11:59] soziales Klima [23:123] soziales Umfeld [16:103]
Was ist ein guter Musiklehrer? [37:188]	
Zielsetzungen etc. [5:29]	Eigenes übergeordnetes Konzept [16:86]

Der Code-Baum verdeutlicht die Vielfalt der Aspekte und Perspektiven, die bei Überlegungen zur Persönlichkeit eines guten Musiklehrers zu berücksichtigen sind.

Die Kriterien für einen guten Musiklehrer umfassen *externe Faktoren*, vor allem die Anerkennung der eigenen Arbeit durch verschiedene Gruppen, sowie *interne Faktoren* wie positive Erfahrungen bei der Arbeit an der Schule und die daraus resultierende Motivation, sich zu engagieren. Eine *professionelle Ausbildung* soll durch eigenes Interesse an *Weiterbildung* ergänzt werden; eine *allgemeine Begeisterung für Musik* kann vorausgesetzt werden.

Beim offenen Codieren der Texte nach der Methode der Grounded Theory wurden diese ersten Kategorien um folgende Punkte erweitert: Die Kategorien *Lehrprofil*, vor allem aber *Methoden und Inhalte* geben Auskunft über das, was im Unterricht der Lehrer und Lehrerinnen tatsächlich passiert oder ihrer Ansicht nach passieren sollte. Dies steht im Zusammenhang mit *eigenen Zielsetzungen* und Vorstellungen darüber, was ein *guter Musiklehrer* ist. In der Kategorie *Schüler und Schülerinnen* finden sich nicht nur Äußerungen und Meinungen, die den Schülergesprächen entnommen wurden, sondern auch die Erfahrungen der Musiklehrer mit ihren Schülern. Die Kategorie *Schulprofil* erfasst den Einfluss einer sehr wichtigen Rahmenbedingung für die Arbeit der Musiklehrer an den Schulen.

Diese nach der Methoden der Grounded Theory entwickelten Kategorien wuchsen „wie von selbst“ - Unterpunkte und inhaltliche Gruppierungen ergaben sich aus dem Textmaterial.

Geht man nun zur Frage nach einem guten, lebendigen, auf wechselseitige Akzeptanz stößenden Musikunterricht, so erhält man differenzierte Vorstellungen, die je nach Lehrperson, nach Schulstufe, Schulprofil, Schülern unterschiedlicher Einzugsgebiete usw. anders zu interpretieren sind. Sie ergeben sich aus den Codings, die mit der Kategorie *Methoden und Inhalte* und ihren Unterkategorien erreicht werden.

Ein Beispiel

Wollte man die entsprechenden Aussagen für die fünf Schulen der Pilotstudie hier anführen, würde der Rahmen dieses Beitrags gesprengt. Wir beschränken

uns daher auf eine Darstellung der Schule A, einer Grundschule, speziell auf den Unterricht in einem 3. Schuljahr.

Aus dem Interview mit einer Grundschullehrerin:

Frage: Baut im Verlauf von 4 Schuljahren irgendetwas im Musikunterricht systematisch auf?

Antworten: Überwiegend ist es diese Ausgleichsfunktion, vor allen Dingen in den letzten Jahren, wo man gemerkt hat, dass Kinder sich am liebsten entweder viel bewegen oder etwas singen oder mit Instrumenten spielen.

In anderen Unterrichtsfächern ist man viel mehr an den Lehrplan gebunden. Man muss da auch Dinge erreichen, auch für weiterführende Schulen. Das wird auch für den Musikunterricht zwar auch gewünscht, vom Lehrplan her, aber so starr ist der Lehrplan in Bremen nicht, und wir haben ein bisschen mehr Freiheit als in den anderen Fächern, das macht die Qualität aus in diesem Fach.

Deswegen tanzen wir sehr viel, wir singen auch sehr viel, und ich versuche auch, soweit es geht, Lieder zu begleiten mit Orff-Instrumenten.

Die Kinder singen in dem Alter eben noch sehr gern, das sollte man den Kindern erhalten. Ich bin dabei sie zu ermutigen und ein paar Sachen zu sagen, die man da singen kann.

Sie haben einen großen Schatz von Liedern, sie haben viele Bewegungsspiele und Tänze gelernt...

Sie haben gelernt Notationen (zumindest im einfachen Rahmen), die habe ich gemacht nicht als Mittel zum Zweck, weil man das irgendwie lernen muss, sondern immer anhand irgendwelcher Lieder, die wir begleiten wollten. Wir haben mit grafischer Notation gearbeitet, nur Rhythmen aufgeschrieben für Trommeln, Klanghölzer usw. Wir haben auch im kleinen Rahmen Noten gelernt.

Man muss selber eine sehr vielseitige Ausbildung haben, so dass man also ihnen ein möglichst breites Spektrum an Musik allgemein mitgeben kann sowohl im praktischen als auch im theoretischen Bereich.

Frage: Wie steht es mit den Richtlinien? Gibt es staatliche Vorgaben für den Musikunterricht in der Grundschule?

Antwort: Rein theoretisch schon (lachen), wir haben einen Lehrplan, aber der ist auch schon sehr, sehr alt, der stammt aus meiner Studienzeit. Und vieles, was wir [an unserer Schule] machen, findet sich dort wieder. Aber ich kann nicht sagen, dass ich streng nach Lehrplan arbeite. Das würde ich nicht tun und würde ich auch nicht können.

Aus dem Schülergespräch mit der zugehörigen Grundschulklasse, in der die Lehrerin unterrichtet:

- Frage: Kommt die Musik, die ihr zuhause viel hört, hier im Musikunterricht der Schule auch vor?
- Alle: Nein! Nie!
- Frage: Bitte einzeln. Ja. Kommen nicht vor?
- Schüler: Nein, nie.
- Frage: Warum kommt das hier nicht vor?
- Schüler: Weil wir das nicht dürfen.
- Schüler: Viel zu modern die Lieder.
- Schülerin: Ich würde sagen, das ist ein bisschen zu modern. Also, weiß ich nicht, weil, hier spielt man nur Klavier und Handinstrumente, denke ich mal.
- Frage: Was würdet ihr da gerne im Musikunterricht machen? Wie lautet euer Wunschzettel?
- Schüler: Zum Beispiel, dass man so die Lieblings-CD von zu Hause mitbringt. Dass wir die dann mal hören.
- Schüler: Ja, wir hatten nur einmal so Rap. Und das war ganz gut.

Zweifellos sind in diesen Äußerungen Diskrepanzen zwischen den Zielen und Überlegungen der Lehrperson und den Gesprächsbeiträgen der Kinder erkennbar. Jedoch wird zugleich deutlich, dass von der Lehrerin die amtlichen Vorgaben zugunsten pädagogischer Intentionen zurückgestellt werden. Sie bezeichnet den Verzicht auf die exakte Einhaltung der Richtlinien ausdrücklich als „Qualität des Faches“, das ja wie kein anderes dem in den übrigen Unterrichtsfächern weitgehend unterdrückten Bewegungsbedürfnis der Kinder in besonderer Weise Rechnung tragen kann. Und was die aktuelle Musik betrifft, so liegen unterschiedliche Wahrnehmungsweisen vor: während die Schüler die zu Hause konsumierte Musik eher vermissen, glaubt die Lehrerin, diesem (als berechtigt anerkannten) Bedürfnis durchaus Rechnung zu tragen.

Ausgangshypothesen

Eine erste Auswertung der Pilotstudie kann die angerührten Fragen und Probleme nicht endgültig abklären. Aber sie kann helfen bei einer Revision der Fragenkataloge für die Leitfadeninterviews und für die Schülerdiskussionen. Darüber hinaus kann sie dazu beitragen, die Ausgangshypothesen, auf die die Studie insgesamt hinsteuert, plausibel zu machen. Diese Hypothesen sollen hier zur Diskussion gestellt werden. Sie müssen noch klein buchstabiert werden im Hinblick auf brennende Fragestellungen wie z. B. die Modifikation der

Ziele, Inhalte und Methoden nach Schulstufen, den Bezug auf das Schulprofil, den Einfluss der Neuen Medien auf den Musikunterricht, auf die Wechselbeziehung zwischen eigener Musikpraxis und Musikrezeption über die Medien usw. Sie kann erste Hinweise geben auf überfällige Innovationen in der Schule wie auch in der Ausbildung von Musiklehrkräften an den allgemein bildenden Schulen (etwa im Hinblick auf die Relation Klassik/Pop oder auf interkulturelle Themen). Zu guter Letzt: Sie kann präzisieren, was die Professionalität einer Musiklehrperson ausmacht und wie man sie verbessern kann.

Die Intentionen der Studie richten sich auf Innovation und Qualitätsverbesserung des musikpädagogischen Handelns an allgemein bildenden Schulen. Es ist naheliegend, Beispiele guten Unterrichts und guten Unterrichtens in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken, weil daraus am ehesten Erkenntnisse zu gewinnen sind für wünschenswerte und notwendige Veränderungen sowohl in den Schulen als auch (bei der Ausbildung von Musiklehrern und -lehrerinnen) in den Musikhochschulen und Universitäten.

Im Anschluss an die Bremer Pilotstudie sollen weitere Fallstudien in ausgewählten „alten“ und „neuen“ deutschen Bundesländern durchgeführt werden. Des Weiteren sind Fallstudien an ausgewählten Orten in EG-Ländern, möglicherweise auch darüber hinaus vorgesehen.

Die Studie ist komparativ angelegt. Die allgemeine Einsicht einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft, dass eine reflektierte Kenntnis der Entwicklungstendenzen, die sich aus einer internationalen Perspektive ergeben, die mögliche Zukunft des eigenen Praxisfeldes erkennen lassen (vgl. Winter 2000, S. 7f.), können für die Fachdisziplin der Musikpädagogik genutzt werden. Eine Öffnung ihres Horizonts für Prozesse, die in anderen Ländern Europas und der Welt ablaufen, ermöglicht es, neuartige Positionen und Handlungsperspektiven einer zeitgemäßen und auf Zukunft gerichteten Musikpädagogik zu entwickeln (vgl. Helms 2000). Das weltweit stark angewachsene Interesse an einer internationalen Perspektive musikalischer Entwicklung und musikalischen Lernens ist Ergebnis der Beobachtung, dass sich kulturell Eigenes und Fremdes wechselseitig befruchten können (siehe Kemp/Lepherd 1992, Lepherd 1995, Hargreaves/North 2001).

Die Ausgangshypothesen bezeichnen fünf Ebenen, auf denen sich die gute Musiklehrperson bewähren muss.

1. Individualisierung.
2. Förderliches Umfeld.
3. Kommunikative Kompetenzen im Unterrichtsraum.
4. Umgang mit kulturellen Differenzen.
5. „Neue“ Professionalität.

Jede stellt so etwas wie eine Ebene der pädagogischen Selbstreflexion dar (vgl. Dirks/Hansmann 1999). Auf jeder dieser Ebenen zeigt sich die Handlungskompetenz eines guten Musiklehrers/einer guten Musiklehrerin.

Hypothese 1: Individualisierung

Die wünschenswerten Eigenschaften eines guten Musiklehrer/einer guten Musiklehrerin lassen sich nicht allgemein festlegen, es gibt hierfür keine objektiven, allgemein verbindlichen Kriterien. Freilich leuchtet eine grundlegende Differenzierung nach Altersgruppen bzw. Schulstufen unmittelbar ein. So steht in den ersten Schuljahren die Förderung sozialer Fähigkeiten, der Kommunikation, der emotionalen Identifikation durch Musik im Vordergrund, während in den weiterführenden Schulen die fachgebundenen Inhalte stärker berücksichtigt werden. Jedoch sind auch in jeder Schulstufe individuelle Profile unumgänglich, weil jede Lehrperson ihr pädagogisches Selbst nur über ganz persönliche Handlungsweisen, über je besondere Vorlieben und Abneigungen, Stärken und Schwächen, Erfolge und Frustrationen usw. erwerben kann. Nur der persönliche Berufs- und Lebensweg führt zu einer befriedigenden und in sich ruhenden Identifikation mit der Rolle und dem Beruf des Musiklehrers/der Musiklehrerin. In einem doppelten Sinn wird daher eine tief greifende Flexibilisierung der Lehrqualifikationen vorausgesetzt, denn diese muss sowohl dem individuellen Qualifikationsprofil der Lehrperson als auch den individuellen Neigungen und den vielfältigen, auch widersprüchlichen kulturellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen. Individualisierung gibt Raum für Identitätsbildung. Karl-Oswald Bauer und andere sprechen in diesem Zusammenhang nicht mehr von Lehrerpersönlichkeit, sondern vom „professionellen Selbst“ und beschreiben dieses in seinen Gewissheiten wie auch Selbstzweifeln (Bauer et alii 1999, S. 185).

Unter den gegenwärtigen Bedingungen bedarf die künstlerische Qualifikation über die klassische Ausbildung hinausgehend der Ergänzung um Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der populären Musik, um Kompetenzen in der Handhabung moderner Medien sowie um die Reflexion historischer, sozialer

und politischer Dimensionen der Musik; die pädagogische Vermittlung bezieht sich zuerst einmal auf eine grundlegende Sympathie zwischen Lehrperson und Schülern, auf Methodenvielfalt, auf kommunikative Kompetenzen, auch auf die Fähigkeit, Disziplin herzustellen, um insgesamt eine konstruktive Arbeitsatmosphäre zu erzielen.

Hypothese 2: Förderliches Umfeld

Ein erfolgreiches professionelles Musiklehrerhandeln ist zudem angewiesen auf eine Anerkennung speziell auch der pädagogischen Dimension des Faches in der Schule, in der die Musiklehrperson arbeitet, auf Kooperation und Kommunikation im Kollegium (vgl. Combe/Helsper 1996), auf Synergien, wie sie aus der Kooperation mit Kollegen des eigenen Faches wie auch mit Lehrern anderer Fächer, die an fachübergreifenden Projekten mitwirken, erwachsen. Intentionen und Selbstkonzept der Musiklehrperson müssen mit dem Image der Schule („Schulprofil“), den kulturellen Erwartungen der Eltern, nicht zuletzt mit denen der Schülerinnen und Schüler in Übereinstimmung zu bringen sein. Die persönlichen Qualifikationen einer Musiklehrperson allein reichen also zu einer erfolgreichen professionellen Tätigkeit nicht aus. Ich als Lehrperson kann nur funktionieren, wenn die Rahmenbedingungen stimmen, und hierauf kann ich Einfluss nehmen.

Hypothese 3: Kommunikative Kompetenzen im Unterrichtsraum

Der Beruf eines Lehrers erfordert generell eine hohe Kompetenz in Kommunikation. Bauer und andere sprechen da von Interaktion. Diese wird differenziert in: „positives Gruppenklima schaffen; Regeln und Umgang miteinander klären und einüben; Feedback geben und empfangen, steigern und verbessern; Gefühle wahrnehmen und zeigen: Neugier, Begeisterung und Freude; Humor zeigen“ (Bauer et alii 1999, S. 129). - Disziplinschwierigkeiten sind bekanntlich Probleme mit der Kommunikation.

Als Lehrperson ist man u. a. mit neuen Herausforderungen konfrontiert, die eindeutig über das Herkömmliche hinausgehen. Sie ergeben sich aus:

- dem Kontakt der Kinder und Jugendlichen mit den neuen (elektronischen Medien);

- der gewachsenen Erwartung (zuweilen auch dem Druck), die kulturellen Gewohnheiten, die konkreten Wünsche und musikalischen Lebensperspektiven der Schülerinnen und Schüler im Unterricht stärker als in der Vergangenheit üblich zu berücksichtigen;
- der Neubewertung traditioneller Ausbildungsinhalte, speziell auch den Veränderungen im Verhältnis von Theorie und Praxis: Nur der unmittelbare sinnliche Umgang mit Klängen und eigene Musikaktivitäten, in welcher Form auch immer, ermöglichen lustvolle und authentische Erfahrungen.

Hypothese 4: Umgang mit kulturellen Differenzen

Vergleiche zwischen den Bedingungen professionellen Musiklehrerhandelns, konkret zwischen guten Musiklehrpersonen an verschiedenen Orten und in verschiedenen Ländern, heben die kulturellen Differenzen immer stärker ins Bewusstsein. Die offenkundige Verwurzelung im kulturell Eigenen muss ergänzt werden durch eine Öffnung gegenüber dem kulturell Fremden in einem Musikunterricht, der der globalen musikalischen Kommunikation wie auch den konkreten (multikulturell geprägten) Lebensbedingungen am jeweiligen Ort Rechnung trägt (vgl. Kleinen 1999). Musiklehrer(innen) müssen daher in der Lage sein, mit multikulturellen Erfahrungen, Erscheinungsweisen (Inhalten) und Differenzen angemessen umzugehen.

In den letzten 20 Jahren ist ein tief greifender Wandel im Leitbild eines „guten“ Musiklehrers/einer „guten“ Musiklehrerin zu beobachten. Diese Veränderungen ergeben sich aus:

- den Wandlungen der modernen Lebenswelten (einschließlich Alltagsästhetik und kultureller Vielfalt),
- den qualitativen Veränderungen im kulturellen Umfeld der Schule,
- den gewandelten Erwartungen an die Schule von Seiten der Elternhäuser, in denen Kinder heute heranwachsen,
- den veränderten Strukturen in den Schulkollegien.

An sämtlichen genannten Punkten sind kulturelle Unterschiede spürbar: im sozialen Einzugsgebiet der Schule, zwischen Lehrperson und Schülern, unter den Schülern, im Verhältnis zu den Eltern, innerhalb des Schulkollegiums usw. Daher ist die Fähigkeit zum produktiven Umgang mit kulturellen Divergenzen unabdingbar. Das läuft hinaus einerseits auf eine positive und offene Grundeinstellung gegenüber den vorgefundenen Erscheinungsformen der

eigenen Kultur (Subkulturen), andererseits auch gegenüber der kulturellen Vielfalt der Weltmusik (cultural diversity), was übrigens in einem erheblichen Maß zu einer Bereicherung des Musikunterrichts beitragen kann.

Hypothese 5: „neue“ Professionalität

Die schulischen und gesellschaftlichen Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer lassen sich nur durch eine neue Art von Professionalität erfüllen.

Im Zentrum der neuen Professionalität steht die „Selbstwirksamkeit“ von Personen und Systemen: „Entfaltung und Stärkung von Selbstwirksamkeit führen personale Faktoren und Aufgabenbewältigung zusammen, verknüpfen die in den Personen begründete Leistungsqualität mit der systembegründeten. Entfalten bzw. stabilisieren die beteiligten Personen - Lehrerinnen und Lehrer, Schüler und Schülerinnen, Eltern - ihre Selbstwirksamkeit, so sind positive Effekte nicht nur für die Bildungsleistung der Einzelnen zu erwarten, sondern auch für das von ihnen getragene System Schule“ (Brockmeyer 1999, S. 6). Die Selbstwirksamkeit ist gleichbedeutend mit der „Aktivierung und Nutzung der personalen und der institutionellen Entwicklungspotentiale und Entwicklungsmöglichkeiten“ (ebenda). Zur derart charakterisierten neuen Professionalität gehört ein cleverer Umgang mit der Vielfalt und Komplexität, unter denen sich Lehrerhandeln verwirklicht. Daraus folgt ein professionelles Selbstkonzept, das nicht nur die persönlichen Qualifikationen berücksichtigt, sondern im gleichen Atemzug auch die Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns mit reflektiert und positiv zu gestalten versucht.

Die auf diese Weise charakterisierte „neue“ Professionalität geht deutlich hinaus über herkömmliche Definitionen. Sie schließt als wesentliche Elemente ein: Eigeninitiative, Aufgreifen der Erwartungen anderer, Überschreiten der engen fachlichen Horizonte, Einflussnahme auch auf die schulischen Rahmenbedingungen, Aufgeschlossenheit für die Dynamik permanenter Veränderungen, denen die eigene Person, die Schule und nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler unterliegen.

Dem gegenüber gilt für die „alte“ Professionalität des Musiklehrerdaseins: Die Ausbildung an Musikhochschule oder Universität legt die Basis für die gesamte berufliche Laufbahn. Das aus dieser Ausbildung erwachsende Selbstverständnis speist sich im Kern aus der Grundorientierung an den Inhalten dieser Ausbildung. Alle übrigen Faktoren sind dem untergeordnet.

Musikpädagogische Professionalität ist neu zu umreißen. Im Grundzug ist es die Selbstwirksamkeit, die ein permanentes Lernen veranlasst. Mit der Selbstwirksamkeit tut sich die traditionelle Ausbildung besonders schwer. Sie ist bei den immer wieder Neuen Medien und bei den jeweils aktuellen Musikstilen besonders gefragt.

Die für eine „neue“ Professionalität geforderte Selbstwirksamkeit ist dynamisch angelegt und schöpft Nutzen aus einer grundlegenden Offenheit gegenüber sämtlichen Faktoren, die auf den Unterricht einwirken und im Prinzip fortwährenden Veränderungen ausgesetzt sind. Zusätzlich zu den professionellen Kompetenzen, die die Berufsausübung von Musiklehrern erfordert, wird vor allem die Entwicklung von Toleranz und Offenheit gegenüber der Vielfalt musikalischer Sinnwelten und der Aufbau „kollegialer Stützsysteme“ (Hansmann 2001, passim und S. 154ff.) gefordert.

In Bezug auf die Persönlichkeit des Musiklehrers/der Musiklehrerin ist „Selbstwirksamkeit“ in den folgenden Punkten gefordert:

- professionelles Selbstkonzept auf der Basis einer Zusammenschau sämtlicher Faktoren, die im unterrichtlichen Handeln direkt oder indirekt wirksam sind;
- veränderte Einschätzung der amtlichen Vorgaben (Richtlinien) angesichts der Erwartungen und Lebensperspektiven der Schülerinnen und Schüler;
- Ergänzung der beruflichen Ausbildung durch eigene Fortbildungsinitiativen, denen eindeutig ein Vorrang gegenüber beruflich veranlasster Weiterqualifizierung eingeräumt wird;
- Reflexion des Stellenwerts der schulischen Organisation und gezielte Einflussnahmen;
- offensives Zugehen auf die Bereitschaft der Eltern, sich zu engagieren;
- Bereitschaft, angemessene Antworten zu finden auf die veränderte Bedeutung der Musik in den modernen Lebenswelten (und in den Medien) und auf den täglichen Umgang mit Musik;
- verbesserte Nutzung von Synergien, die aus dem Zusammenwirken aller Kräfte an einer Schule entstehen und die professionelle Tätigkeit einer Musiklehrperson unterstützen können.

Aus einer länderübergreifenden, internationalen Perspektive könnten in vielerlei Hinsicht Einsichten gewonnen werden in Richtung auf neue Inhalte (speziell in Richtung kultureller Vielfalt), die Anwendung vielfältiger Unterrichtsmethoden (mehr Offenheit, bessere Aktivierung der Schülerinnen und

Schüler, mehr musikalische Praxis), die permanente Weiterqualifikation im Sinne der Selbstwirksamkeit und nicht zuletzt Vorbeugung gegen Burnout.

Nachbemerkung

Die Grundschullehrerin der Pilotstudie bringt die Selbstwirksamkeit in wenigen, dafür treffenden Sätzen zum Ausdruck:

„Ich habe nie aufgehört Neues dazu zu lernen, aber auch, weil es mir Spaß macht. Musik ist ein Hobby von mir, und dieses Hobby habe ich zu meinem Beruf gemacht.“

Mit anderen Worten: Selbstwirksamkeit bedeutet, ein lebenslanges Lernen gelernt zu haben und dieses jederzeit in den berufsrelevanten Punkten anzuwenden.

Übrigens dürfte es kein Zufall sein, dass von der Lehrerin in diesem Zusammenhang der Spaß erwähnt wird.

„Ich finde, man sollte versuchen, sich auf die Schüler einzustellen, mit ihnen auch zu lernen, auch weiterlernen; versuchen, mit ihnen jung zu sein, wenn das auch nicht immer leicht ist, und man sollte sich immer wieder fragen, hast du wirklich noch Spaß an diesem Beruf. Das ist ein ganz, ganz wichtiger Punkt bei der Vermittlung von Wissen überhaupt. Wenn man keinen Spaß an diesem Beruf hat, dann ist man da wirklich falsch.“

Und weiter:

„In einer lockeren Atmosphäre - ich bin sowieso von Hause aus eher ein Spaßvogel - glaube ich auch, dass man auch leichter Dinge behält, als wenn ich ganz ernst immer komme. Ich habe immer gerne bei Lehrern gelernt, bei denen ich den Eindruck hatte, die sind mit Spaß dabei, da haben wir im Unterricht gelacht. Es gibt auch Kollegen, die am Morgen verbissen in den Unterricht gehen, und man merkt ihnen gleich an, dass sie eigentlich gar keine Lust haben, in den Unterricht zu gehen. Das ist eine schlechte Bedingung für beide Seiten.“

Abschließende Diskussion

Der Forschungsansatz bei der „guten“ Musiklehrperson hinterlässt Ambivalenzen. Die Problematik, einige ausgewählte Musiklehrer als gut zu bezeichnen (und damit implizit andere als schlecht zu beurteilen), wurde in Kauf ge-

nommen, weil positive Beispiele am ehesten zu Verbesserungen in der Professionalisierungsdebatte beitragen können. Der Vorwurf, mit einer derartigen Auswahl einer Schimäre nachzujagen oder sogar einer normativen Pädagogik Vorschub zu leisten, lässt sich mit Hinweis auf die 1. Ausgangshypothese („Individualisierung“) entkräften. Jedoch werden die Ambivalenzen gestärkt durch Berücksichtigung von Ergebnissen der Biografieforschung. Denn Lebenslaufstudien belegen, dass es in professionellen Laufbahnen zu problematischen Lebenspassagen kommen kann. Wer kennt nicht Einzelfälle „guter“ Musiklehrer, die im Urteil ganzer Schülergenerationen versagt haben? Es gibt durchaus „gute“ Musiklehrer, die scheitern (zuweilen auch vorzeitig aus dem Dienst gehen), und umgekehrt können Lehrer Durststrecken mit zum Teil auch leidvollen, frustrierenden Erfahrungen überwinden und sich zu guten Musiklehrern entwickeln (vgl. Hansmann 2001).

Was die Gruppengespräche mit Schülern betrifft, so ist mit einer durch die Gruppensituation bedingten Einschränkung der Meinungsvielfalt zu rechnen und bei der Interpretation zu berücksichtigen. Die Kategorienfindung nach der *grounded theory* könnte zwar mit Hilfe einer Expertengruppe evaluiert werden, aber Reliabilität im Sinne der Testtheorie lässt sich hier wie generell in der qualitativen Forschung nicht in gleichem Maße erreichen wie im statistisch abgesicherten Experiment.

Literatur

- Bauer, Karl-Oswald (1997): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Pädagogik 4/97, S. 22-26
- Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas & Brindt, Stefan (²1999): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim und München: Juventa
- Brater, Michael (1997): Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Kinder der Freiheit, hrsg. von Ulrich Beck, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Brockmeyer, Rainer (1999): Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen. Materialien der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 71, Bonn
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern [u. a.]: Huber
- Colwell, Richard (Ed.)(1992): Handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference. New York [u. a.]: Schirmer Books [u. a.]

- Colwell, Richard J. (1993): Curriculum research and evaluation. In: Vom pädagogischen Umgang mit Musik, hrsg. von Hermann J. Kaiser/Eckhard Nolte & Michael Roske. Mainz: Schott, S. 24-30
- Combe, Arno/Helsper (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Creswell, John W. (1998): Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions. Thousand Oaks, California: Sage
- Dirks, Una/Hansmann, Wilfried (Hrsg.) (1999): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Giesecke, Hermann (1996): Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung. In: Combe/Helsper, S. 391-403
- Gieseler, Walter (1986): Curriculumrevision und Musikunterricht. In: Hans Christian Schmidt (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik, Band 1, Kassel: Bärenreiter
- Hansmann, Wilfried M. (2001): Musikalische Sinnwelten und professionelles Lehrerinnenhandeln. Eine biographisch-analytische Untersuchung. Essen: Die Blaue Eule
- Hargreaves, David J./North, Adrian C. (2001): Musical development and learning. The international perspective. London und New York: Continuum
- Harnitz, Matthias (2000): Lehren und Lernen im Schatten von Konflikten. Ergebnisse einer empirischen Studie von Musikunterricht. In: Musik und Bildung, H. 3, S. 22-27
- Helms, Siegmund (Hrsg.) (2000): Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung. Kassel: Bosse
- Kemp, Anthony/Lepherd, Laurence (1992): Research methods in international and comparative music education. In: Handbook of research on music teaching and learning, ed. by Richard Colwell. New York: Schirmer, S. 773-788
- Kleinen, Günter (1999): Weltmusik, indigene Kulturen und Exotismus. European Music Journal, www.music-journal.com
- Knolle, Niels/Ott, Thomas (Hrsg.) (1995): Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern. Mainz: Schott
- Koring, Bernhard (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: Combe/Helsper, S. 303-339
- Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.) (1991): Musiklehrer. Beruf - Berufsfeld - Berufsverlauf. Essen: Die blaue Eule. (= Musikpädagogische Forschung, Band 12)
- Kuckartz, Udo (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Lepherd, Laurence (Ed.) (1995): Music education in an international perspective: National Systems. Toowoomba/Australien: University of South Queensland

- Ott, Thomas (1993): Wirklichkeit, Konstruktion oder konstruierte Wirklichkeit? Skeptisches zur ‚Lehrerpersönlichkeit‘. Vom pädagogischen Umgang mit Musik, hrsg. von Hermann J. Kaiser/Eckhard Nolte & Michael Roske. Mainz [u. a.]: Schott, S. 273-281
- Pfeiffer, Wolfgang (1994): Musiklehrer. Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Analyse. Essen: Die blaue Eule
- Pütz, Werner (1986): Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten. Fragen zur Person des Musiklehrers. In: Musikpädagogische Forschung 7, hrsg. von Hermann Josef Kaiser, Laaber: Laaber, S. 133-146
- Schaffrath, Helmut/Funk-Hennigs, Erika/Ott, Thomas & Pape, Winfried (1982): Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschlands und West-Berlins. Mainz: Schott
- Schmidt, Hans-Christian (1988): Die Ängste des Lehrers im Musikunterricht. In: Musik und Bildung 3 bis 5/1988, S. 211-214, 296-298, 442-445, 523-525
- Schüßler, Markus (1999): Was ist ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin? <http://www.rrz.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/l-news/l-news911.htm>
- Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink
- Tausch, Reinhard/Anne-Marie Tausch (1998): Erziehungs-Psychologie. Begegnung von Person zu Person, 11., korrigierte Aufl. Göttingen [u. a.]: Hogrefe
- Terhart, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe/Helsper, S. 448-471
- Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (1996): Der gute Lehrer. Person, Funktion oder Fiktion? In: Leschinsky, Achim (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen: Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim [u. a.]: Beltz. (=Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 34)
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen - Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe/Helsper, S. 404-447
- Winter, Klaus (2000): Die Rolle der vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. Oldenburg. In: Hörner, W.: Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung. Leipzig

Prof. Dr. Günter Kleinen
Humboldtstr. 187
28203 Bremen
e-mail: kleinen@uni-bremen.de

Anja Rosenbrock
Schwalbenstr. 16
26123 Oldenburg
e-mail: rosenbrock@uni-bremen.de

BETTINA ZIMMER

Das Konzept der Lebenswelt

Fluchtpunkt oder Verheißung für die Musikpädagogik?

Einleitung: „Lebenswelt“ - Ein Begriff, viele Bedeutungen

Es ist ein Phänomen, dass sich viele unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen von einem Terminus leiten lassen, ihn aber gleichzeitig mit z. T. konträren Inhalten zu füllen wissen. Seit der systematischen Entwicklung des Lebenswelt-Begriffs durch Edmund Husserl hat dieser nicht nur in der Phänomenologie, sondern auch in der Anthropologie, den Sozialwissenschaften, Ethnomethodologie, Soziologie, Pädagogik, Literaturwissenschaften etc. eine sehr wechselvolle Karriere gemacht.

Seine lange Wirkungsgeschichte und heterogene Tradition verdankt das Lebensweltkonzept nicht primär einer einenden Idee, sondern einem gemeinsamen Feindbild - den Naturwissenschaften. So ist der phänomenologische Begriff der Lebenswelt schon bei Husserl ein „polemischer Begriff“ (Gurwitsch an Schütz in Grathoff 1985, S. 361) gewesen, mit dessen Hilfe man den als sinnentleert erkannten Objektivismus der Naturwissenschaften in seine Schranken weisen wollte. Doch an dieser Stelle enden die Gemeinsamkeiten bereits. Durch seinen „modischen“ oder gar „inflationären“ Gebrauch ist eine terminologische Aufweichung geradezu vorprogrammiert gewesen, die sich v. a. in der z. T. synonymen Verwendung von Lebenswelt und Alltagswelt zeigt.¹

1 Die mangelnde terminologische Disziplin war schon in der Geburtsstunde des Begriffs Lebenswelt gegeben: So spricht Husserl in seinem Werk *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* (Hua VI) abwechselnd von konkreter Lebenswelt, alltäglicher Welt (S. 99), alltäglichem Leben (S. 270), Alltagserkenntnis, Alltagswahrheit (S. 332), Lebensalltäglichkeit, Umwelt (S. 106, 308), Kulturwelt (S. 366), etc., ohne dass genau geklärt wäre, welche Bedeutung unter welchem Begriff subsumiert wird (vgl. dazu auch Waldenfels 1985, S. 155). In der Husserl-Nachfolge setzt sich die Interpretationsvielfalt fort - ich verweise an dieser Stelle nur auf die sehr amüsante Zusammenstellung der

Die definitorische und damit konzeptuelle Unschärfe erschwert eine Diskussion um Inhalte und führt zu unvermeidbaren Missverständnissen. Die Pluralität der Bedeutungen, die dem Lebensweltbegriff zugewiesen werden, umfasst sozialempirische Alltagswelttheorien ebenso wie transzendentalphilosophische Ansätze. Die Musikpädagogik ist von der unspezifischen Verwendungsart des Begriffs Lebenswelt nicht ausgeschlossen. Gerade in der anthropologischen Musikpädagogik, die für den weitreichendsten und einflussreichsten Versuch zeichnet, den Lebensweltbegriff für die Musikpädagogik zu reklamieren, ist der Hiatus zwischen dem ursprünglichen Sinn der phänomenologischen Termini und deren musikpädagogischer Aneignung besonders evident.

Damit der Begriff der Lebenswelt nicht nur zu einem kurzlebigen Modewort verkommt, sondern langfristig auch für die Musikpädagogik von Valenz sein kann, ist ein gewissenhafter Umgang mit ihm nötig - ein Umgang, der die Wurzeln, auf die er sich beruft, genau prüft und nicht die Vielschichtigkeit des Theorems einebnet, indem er ihn in ein Prokustesbett zwingt. Dieser Artikel versucht daher zunächst, die philosophischen Wurzeln des Lebensweltbegriffs in aller Kürze darzulegen und stellt diese dann dem Lebensweltkonzept der anthropologischen Musikpädagogik gegenüber. An den Problembefund anschließend wird die Frage erörtert, ob und inwiefern der phänomenologische Begriff der Lebenswelt auch weiterhin für die Musikpädagogik von Relevanz sein kann.

1. Der Begriff der Lebenswelt bei Husserl

Husserl hat den Begriff der Lebenswelt in seinem Spätwerk *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* (1936) dargelegt. Sein Rückgriff auf die Lebenswelt hat drei Gründe: Sie dient ihm erstens dazu, ein Fundament für die Wissenschaften zu bilden, sie verhilft ihm zweitens zu einer Einführung in die transzendente Phänomenologie und ermöglicht ihm drittens, eine geschichtliche Gesamtperspektive angesichts des Zerfalls der einen Welt in eine Vielzahl von Sonderwelten zu gewinnen.

z. T. konträren Bedeutungszuweisungen bei Welter 1986, S. 77 -, so dass eine allgemein gültige phänomenologische Definition des Begriffs Lebenswelt nicht zu leisten ist.

1.1 Lebenswelt als Gegenpol zu dem „sich verirrenden Rationalismus“ der Naturwissenschaften (Hua VI, S. 337)

Husserls Vorwurf der Lebensweltvergessenheit der Naturwissenschaften ist der Faktor gewesen, dem der Lebensweltbegriff seine große Popularität verdankt. Husserl beanstandet, dass die Erfahrungswelt des Menschen ausschließlich auf natürliche, technische und historische Fakten begrenzt werde. Der Zusammenhang dieser Fakten - so Husserl - werde ausschließlich über abstrakte Formeln und Konstruktionen hergestellt und das Leben auf Kategorien der bloßen Objektivität reduziert. Damit entstehe eine Kluft zwischen dem vertrauten und bekannten Alltag und den Wissenschaften. Der Alltag, in dem sich der Mensch unreflektiert verhalte und der ihm fraglos, unmittelbar und selbstverständlich gegeben sei, werde von den Wissenschaften zu einem defizienten Restposten entwertet und als der Welt der Wissenschaften unterlegen bezeichnet. Diese behaupte von sich, situationsenthobene, exakte, methodisch überprüfbare, objektive, autonome und allgemein gültige Aussagen über den Alltag treffen zu können. Damit breche die Wissenschaft nicht nur mit dem alltäglichen Umgang mit den Dingen, sondern sehe deren Regeln und Erfahrungen auch als überholbar oder gar ungültig an. Die Grundlagen des Forschens - die anthropologischen Voraussetzungen, die Kontingenz des Forschungsansatzes, die experimentelle Situation etc. - würden nicht zu den Wirkungsfaktoren auf die wissenschaftlichen Ergebnisse gerechnet, sondern die Fundierung des Wissenschaftlers in seinem vorwissenschaftlichen Leben gelehnet und dem Wissenschaftler dadurch eine erhobene Vogelperspektive auf das menschliche Leben zugestanden.

Der Rekurs auf die Lebenswelt dient Husserl zunächst dazu, ein Gegengewicht zu dem als sinnentleert bezeichneten Rationalismus der Neuzeit zu bilden. Gleichzeitig sollen weder Wissenschaft noch Rationalität abgeschafft werden, sondern auf eine neue Basis gestellt werden, um zu einer „wahren und vollen Rationalität“ (Hua VI, S. 274) finden zu können. Die Erkenntnis, „daß Reflexion radikal nur ist als Bewußtsein der Abhängigkeit ihrer selbst von dem unreflektierten Leben, in dem sie erstlich, ständig und letztlich sich situiert“ (Merleau-Ponty 1966, S. 11), zwingt den Wissenschaftler zu einer veränderten Einstellung seinem eigenen Forschen gegenüber. Sie verlangt von ihm, seine vorwissenschaftlichen Erfahrungen in den Forschungsprozess mit einzubeziehen.

In einem ersten Schritt macht Husserl die Entwertung der Lebenswelt durch die Naturwissenschaften wieder rückgängig. Er möchte diese rehabilitieren und als Fundament aller menschlichen Welt- und Selbstzugänge verteidigen, indem er den vorwissenschaftlichen Erfahrungen ein Eigenrecht zuspricht. Die Lebenswelt wird zu dem „Boden, (...) auf dem die objektive Wissenschaft ihre Gebilde ‚endgültiger‘, ‚ewiger‘ Wahrheiten, der ein für allemal und für jedermann absolut gültigen Urteile ‚aufbaut‘.“ (Hua VI, S. 465) Der Schlachtruf des Phänomenologen lautet daher, „zurück zu den Sachen selbst“ zu gehen (Husserl 1984, S. 10). Dieses Rückwärtsgehen vollzieht sich in verschiedenen Schritten mit zunehmender Abstraktion. Als erstes will Husserl von der „theoretischen“ zur „natürlichen Einstellung“ kommen. Diese bezeichnet eine Haltung der „Welthingabe, Weltverlorenheit“ (Hua VIII, S. 121), in der wir uns gleichsam naiv an die Welt verlieren und in der uns diese selbstverständlich gegeben ist, ohne dass unsere Erfahrungen schon durch wissenschaftliche Theorien gefiltert worden sind.

Husserl bleibt aber bei der so erreichten natürlichen Einstellung nicht stehen. Die alltägliche Lebenswelt soll nicht einseitig aufgewertet werden, da sonst die zu überwindende Dichotomie von Lebenswelt und wissenschaftlicher Theorie aufrechterhalten würde. Er greift nicht einfach regressiv auf die *Doxa* (griech. Glaube, Ansicht, Meinung) zurück, sondern fragt nach der gemeinsamen Basis von *Doxa* und Wissenschaft. Er sucht nach einer Möglichkeit, „die *naive Selbstverständlichkeit* der Weltgewißheit, in der wir leben, und zwar sowohl die Gewißheit der *alltäglichen* Welt als die der gelehrten *theoretischen Konstruktionen* aufgrund dieser alltäglichen Welt, zu einer *Verständlichkeit* zu bringen“ (Hua VI, S. 99). Die alltägliche Lebenswelt des Menschen wird jetzt zu einem anfänglichen Erfahrungsbereich, quasi zu einer Fessel, von der das Individuum sich befreien kann, indem es ihm die „Macht der Selbstverständlichkeit“ nimmt (Hua VI, S. 183). Der naive Seinsglaube, der im ersten Schritt gewonnen wurde, wird jetzt außer Kraft gesetzt. Der Phänomenologe versucht nun in einem zweiten Schritt, hinter die Kulissen zu schauen und die geschichtlichen Ablagerungen im Bewusstsein Schicht für Schicht abzutragen, indem er mittels einer ersten Epoché (Enthaltung) von den Leistungen der Wissenschaften, Kultur, Gesellschaft durch Einklammern des Vorgegebenen, Enthaltung von logischen, ethischen, ästhetischen, kulturellen, religiösen,

rechtlichen, traditionellen etc. Vorgaben vorurteilsfrei abstrahiert (Hua III, S. 65ff.).²

Das Hauptaugenmerk der Phänomenologie liegt aber nicht nur auf der Welt der Dinge, sondern v. a. darauf, wie sich diese in unserem Bewusstsein präsentiert. Phänomene sind keine „in ihrer physikalischen Materialität erstarrten statischen Gebilde“ (Lippitz 1993, S. 173), sondern sind Teil eines Erfahrungsbereiches, der bereits kulturell und soziohistorisch gegliedert ist. Der Blickwinkel eines Menschen bleibt immer seiner speziellen, subjektiven Perspektive verhaftet, er nimmt immer etwas *als* etwas wahr. Diese Bindung des menschlichen Bewusstseins an einen speziellen Standpunkt gilt es zu konstatieren und auszuloten.

Wenn der Phänomenologe z. B. einen Würfel betrachtet, so konzentriert sich seine Reflexion nicht auf den konkreten, in diesem Moment betrachteten Würfel, sondern einerseits auf das Phänomen Würfel im Allgemeinen, sein Wesen, und andererseits auf die Frage, wie sich überhaupt ein Phänomen wie der Würfel in unserem Bewusstsein konstituieren kann. Die Annäherung an das Phänomen sucht er mit der Methode der ideierenden Variation. Dabei wird das Phänomen in seinen Formen und Gestalten in Gedanken variiert, so dass sich ein Grundbestand notwendiger Eigenschaften konstatieren lässt, die jedem Würfel zu eigen sind und die so Aufschluss über das Wesen des Würfels geben. Husserl fokussiert seinen Blick aber weniger auf die Erfassung des Wesens von Gegenständen, als auf ihre verborgenen, sich im Bewusstsein entwickelnden Sinndimensionen. Die Technik der imaginativen Variation dient ihm v. a. dazu, Rückschlüsse in bezug auf das Wesen der Wahrnehmung und des Bewusstseins zu ziehen. Daher ist „der Rückgang aufs Wesen nicht Ziel, sondern Mittel“, da „unser tatsächliches Engagement in der Welt es bleibt, was es zu begreifen und zu verstehen gilt, was alle unsere begrifflichen Fixierungen polarisieren muß.“ (Merleau-Ponty 1966, S. 11)

2 Ich folge in meinen Darlegungen Welter, der im Anschluss an Theunissen die Begriffe als Epoché von etwas und Reduktion auf etwas differenziert. Welter unterteilt die erste Epoché in die Reduktion auf die natürliche Einstellung und auf die Welt frei von allen intersubjektiven Geltungen (Welter 1986, S. 60).

1.2 Lebenswelt als Medium zur Einführung in die transzendente Phänomenologie und Gewinnung einer geschichtlichen Gesamtperspektive

Um seinem Anspruch, eine „letztbegründete Universalphilosophie“ (Hua VI, S. 101) zu entwickeln, gerecht werden zu können, geht Husserl einen weiteren Schritt zurück und fragt „nach der letzten Quelle aller Erkenntnisbildungen, des Sichbesinnens des Erkennenden auf sich selbst und sein erkennendes Leben“ (Hua VI, S. 100).

Die erste Epoché kann Husserl als transzendente Operation nicht ausreichen, da sie auf der Bewusstseinssebene der Doxa verbleibt. Er postuliert nun ein transzendentes Ego, aus dem die Vielzahl der empirischen Ichs erwachsen. Der Phänomenologe ist nach Husserl mittels der transzendentalen Reduktion in der Lage, sich dem transzendentalen Ego anzunähern und die Welt und damit sich selbst von einer extramundanen Perspektive aus zu beobachten. Er betrachtet von außen, wie sich Bewusstsein und Welt in ihm konstituieren. Analog zur Grundlegung des transzendentalen Egos unter die verschiedenen empirischen Ichs konstatiert Husserl, dass hinter der Vielzahl von Lebenswelten die *eine* universale Lebenswelt stehe (Hua VI, S. 134). Die konkrete Lebenswelt als „die raumzeitliche Welt der Dinge, so wie wir sie in unserem vor- und außerwissenschaftlichen Leben erfahren und über die erfahrenen hinaus als erfahrbar wissen“ (Hua VI, S. 141), ist durch historische Variabilität gekennzeichnet und erscheint daher immer im Plural, wohingegen die Lebenswelt im transzendentalen Sinn nur als singulare tantum denkbar ist, da sie „nicht seiend wie ein Seiendes, wie ein Objekt (ist), sondern seiend in einer Einzigkeit, für die der Plural sinnlos ist.“ (Hua VI, S. 146) Husserl bemüht sich, die in ihr fungierenden universalen Strukturen herauszuarbeiten. Er räumt zwar ein, dass die konkreten Lebenswelten in den einzelnen Kulturen und zu den verschiedenen Zeiten durch unterschiedliche Muster und Organisationen gekennzeichnet seien (Hua VI, S. 141). Gleichzeitig vertritt er aber die These, dass alle kulturhistorischen Spezifikationen der einzelnen konkreten Lebenswelten auf die eine universale Lebenswelt zurückbezogen werden können, so dass damit allen Lebenswelten identische „invariante Strukturen“ (Hua VI, S. 176) zu eigen seien. Husserl setzt damit einheitliche Erfahrungsmuster, die nach allgemein verbindlichen vorgegebenen Regeln funktionieren, voraus, die er als „abstrakt herauszupräparierenden Weltkern: die Welt der schlichten intersubjektiven Erfahrungen“ bezeichnet (Hua VI, S. 136). Der Phänomenologe kann die Lebenswelt durch die transzendente Reduktion „in ihrer All-

gemeinheit betrachten und mit entsprechender Vorsicht ein für allemal und für jedermann gleich zugänglich feststellen.“ (Hua VI, S. 142)

Durch das Postulat eines transzendentalen Egos, das die universalen Strukturen der *einen* Lebenswelt erfassen kann, wird den alltäglichen, konkreten Lebenswelten eine neue Stellung zugewiesen. Die zunächst unternommene Aufwertung der Doxa muss einer erneuten Abwertung weichen. Die Lebenswelt, von Husserl zunächst als Boden jeglicher Erfahrung rehabilitiert, wird in einem zweiten Schritt als verschlossen, beschränkt, partikular und befangen deklassiert. Ihr wird eine geöffnete und allumfassende Welt zugrunde gelegt, deren allgemeingültige Wahrheit nur durch die tiefere Einsicht der philosophischen Vernunft erkannt werden kann. Die transzendentalphilosophische Rückführung zu einer universalen Lebenswelt entfachte eine weitangelegte Debatte innerhalb der Phänomenologie, die sich v. a. in der Frage bündelt, wie denn eine Lebenswelt gleichzeitig konkret und universal sein kann.³ Die Spaltung eines In-der-Welt-Seienden und eines außerhalb-betrachtenden, alle Zeiten und Kulturen umfassenden Egos ist gerade im Hinblick auf die kulturelle und sprachliche Gebundenheit des Menschen schwierig. Daher fallen die inhaltlichen Aussagen Husserls über die universale Lebenswelt auch stets vage aus. Merleau-Ponty relativiert in der Folge den Husserlschen Transzendentalismus durch eine Phänomenologie der Leiblichkeit. Seine Grundthese lautet, dass der Mensch sein „zur-Welt-Sein“ (Merleau-Ponty 1966, S. 7) niemals gänzlich hintergehen kann. Das perspektivische Sehen ist durch die Gebundenheit an den Leib gegeben, aus dem sich der Mensch nicht herausreflektieren kann.

Diese kurze Einführung in die Gedankenwelt Husserls mag für diese Belange genügen. Im Folgenden soll nun das Lebensweltkonzept der anthropologischen Musikpädagogik vorgestellt werden. Da sich ihre Vertreter zumindest in der Geburtsstunde des Konzepts auf die Phänomenologie Husserls berufen, ist es interessant zu schauen, welche der Ideen Husserls Eingang in das musikpädagogische Lebenswelt-Konzept gefunden haben, wo es Berührungspunkte gibt und wo sich Differenzen zeigen.

2. Der Begriff der Lebenswelt in der Musikpädagogik

In der Musikpädagogik taucht der Begriff der Lebenswelt zunächst nur vereinzelt auf und wird zum großen Teil unspezifisch verwendet. Lebenswelt

3 Vgl. hierzu die Kritik von Waldenfels (1990, S. 194)

meint zum einen schlicht „Umwelt“ und wird identisch mit Alltagswelt gebraucht, zum anderen bezeichnet er die „Unterrichtswirklichkeit“, konträr dazu aber auch den gesamten Bereich des außerschulischen Umgangs mit Musik, oder er wird - wie in der sozialpsychologischen Musikpädagogik - synonym zum Begriff der Teilkultur verwendet.

Seine weitreichendste Bedeutung erlangte der Lebensweltbegriff in der anthropologischen Musikpädagogik. Hier fungiert er als Hintergrundfolie für eine von Ehrenforth als „Toposdidaktik“, von Richter unter etwas anderen Vorzeichen als Didaktik der „Treffpunkte“ bezeichnete Lehre, der viele Lehrende entscheidende Impulse für ihren Musikunterricht verdanken. 1993 in einem Themenheft von Musik und Bildung (6/1993) zum ersten Mal theoretisch gefasst, wird das Konzept der Lebenswelt als eine Fortsetzung und Konkretion der Didaktischen Interpretation von Musik gesehen (Ehrenforth 1993, S. 17). Anders als in der Musikpsychologie wird explizit auf die Phänomenologie und Husserls Lebensweltbegriff rekurriert (z. B. Ehrenforth 1993, S. 16; Richter 1993, S. 24).

Der primäre Berührungspunkt zum phänomenologischen Lebensweltbegriff ergibt sich aus der Bewertung sogenannter objektiver wissenschaftlicher Methoden für die menschliche Erkenntnis, speziell für die musikbezogene Unterrichtssituation. Die Vorstellung, dass ein angemessenes Verstehen von Musik nur durch ein umfassendes Wissen um Gattungen, Stilrichtungen und Kompositionstechniken möglich sei, wirft eine tiefe Kluft zwischen der im täglichen Leben erfahrenen Musik und ihrer Abstraktion zu einem wissenschaftlichen Formelgerüst im Unterricht auf. Der „grammatische Fundamentalismus“ (Ehrenforth 1993, S. 14) mit dem die Musik seziert wird, ist einem ganzheitlichen Verstehen abträglich. Die Musik wird durch diese lebensfernen „Systematisierungs- und Schubladenwünsche“ (Ehrenforth 2001, S. 34) zu einem „wohlpräparierten Leichnam“ (Domin 1968, S. 138) liquidiert. Aber nicht nur die Musik wird in ihrer Vielfältigkeit eingeschränkt: Der Skelettierung der Kunstwerke entspricht die Betrachtung des Subjekts als „tabula rasa“, in dessen Gehirn im Musikunterricht Wissen angehäuft werden soll.

Lerntheorien, nach denen ohne die Beherrschung des grundlegenden theoretischen Handwerkszeugs der Zugang zu einem Musikwerk nicht möglich ist, galten auch schon vor der Einführung des Konzepts der Lebenswelt in den Musikunterricht als überholt. Der spezielle Anspruch, der sich aus der Lebensweltpädagogik ergibt, ist eine stärkere existenzielle Gewichtung des Mu-

sikunterrichts. Angesichts der Vielzahl musikalischer Praxen und Hörge-
wohnheiten im Musikunterricht, die den Lehrenden den Zugang zu der Lern-
gruppe erschweren, verspricht man sich von dem Rekurs auf die Phänomeno-
logie einen gemeinsamen Blickwinkel, einen „Ort gemeinsamen Fragens“
(Schneider 1993, S. 5), von dem aus der Musikunterricht für alle lebendig
werden kann.

Nach Richter sind bei einer Orientierung am Lebenswelt-Konzept drei Berei-
che zu unterscheiden: Die Lebenswelt der Rezipierenden, die Lebenswelt der
Musik und universale, d. h. von den subjektiven Lebenswelten abstrahierte, in
Form allgemeiner Erfahrungen gefasste Begriffe (Richter 1993, S. 24). Die
Lebenswelt der Musik und diejenige der Individuen gilt es in einen angemes-
senen dialogischen Austausch zu bringen. Ein solcher Kontakt soll „sowohl
das Wesen, die besondere Gestaltung und den Sinn einer Musik als auch all-
gemeine und konkrete Erfahrungen des Menschen“ verdeutlichen (Richter
1993, S. 26). Um die Kommunikation zwischen beiden initiieren zu können,
werden Treffpunkte (bzw. Topoi) gesucht, mit deren Hilfe der Einzelne sich
selbst und die Musik (Richter), bzw. sich selbst, die Musik und den anderen
(Ehrenforth) besser verstehen kann. In den Topoi bündelt sich die Suche nach
dem „realen (eben nicht utopischen) Ort lebensweltlicher Gemeinsamkeit“ der
Menschen (Ehrenforth 1993, S. 18). Der anthropologisch bestimmte Lebens-
weltbegriff beinhaltet, dass den konkreten Lebenswelten bei aller Verschie-
denheit im Einzelnen etwas grundständig Gemeinsames innewohnt, das über
jede individuelle und kulturelle Grenze hinausgeht und damit allgemeingültig
ist. Die verschiedenen Ausprägungen menschlicher Lebensäußerungen (z. B.
Angst, Liebe, Tod) in den unterschiedlichen Kulturen und Zeiten lassen sich
nach Ehrenforth zu „überindividueller Gemeinsamkeit“ fokussieren (Ehren-
forth 1993, S. 16). Um dieses Gemeinsame verbal zu fassen, wählt Ehrenforth
das Bild des Marktes in einer Kleinstadt als Ausdruck eines Ortes „der Begeg-
nung und der Quelle gemeinsamer Identität“ (Ehrenforth 2001, S. 57) - ein
Ort,

„... auf dem sich ‚Lebens- und Erfahrungswege‘ der vielen in der Stadt der
Menschen begegnen und kreuzen. Auf diesem Markt wird erkennbar, daß es
trotz aller Verschiedenheit der individuellen und gruppenbedingten Lebens-
horizonte auch eine uns allen gemeinsame Welt gibt, die freilich immer wie-
der errungen werden muß. Sie manifestiert sich in dem Bewußtsein, Bürger
der einen ‚Stadt‘ zu sein.“ (Ehrenforth 1993, S. 18)

Mit dem Postulat eines Gemeinsamen, das alle Lebenswelten trotz ihrer Relativität miteinander verbindet, entfernt sich die anthropologische Musikpädagogik weit von Husserl, weshalb das Konzept der Lebenswelt in jüngster Zeit viel diskutiert worden ist.⁴

Grundsätzlich kann man sagen, dass der Begriff der Lebenswelt weder einheitlich verwendet noch philosophisch in ausreichendem Maße und eindeutig begründet worden ist. Der zunächst unternommene explizite Rekurs auf Husserl wurde inzwischen wieder relativiert (Ehrenforth 2001, S. 52; Richter 1997, S. 45), wobei aber nicht ganz klar ist, welche Philosophie argumentativ die entstandene Leerstelle füllen soll.⁵ Die Kritik bezieht sich v. a. auf das Dekret eines Gemeinsamen, das alle Lebenswelten miteinander verbinden soll. Die Feststellung Ehrenforths, dass allen Bedeutungszuweisungen, die dem Lebensweltbegriff in seiner philosophischen Geschichte zukamen, gemeinsam sei, dass „die Lebenswelt (...) zwischen kulturbedingter Ausdifferenzierung und anthropologischer Grundständigkeit von Erfahrungen, Regelungen, Absprachen und nonverbalen Praktiken des ‚Immer so‘“ ausgespannt sei (Ehrenforth 2001, S. 37), lässt sich nicht halten. Wer in den Schriften Husserls und Waldenfels nach Topoi oder Treffpunkten oder jenseits dieser Begriffe nach einem festen Katalog von Gemeinsamkeiten an Lebenserfahrungen sucht, wird nicht fündig werden. Auch wenn Husserl wie dargelegt auf der Suche nach kontextinvarianten Merkmalen und Regeln, dem abstrakt herauszupräparierenden Weltkern ist, geht es ihm keineswegs um einen ontologisch fixierten Bestand grundsätzlicher Gegebenheiten. Der Begriff der Lebenswelt stellt für ihn vielmehr die Möglichkeit phänomenologischen Rückfragens nach den Grundlagen menschlicher Selbst- und Weltkonstitution dar.⁶ Er versucht, die

4 Am fundiertesten setzt sich Vogt mit der Adaption des Lebenswelt-Begriffs in der Musikpädagogik auseinander, eröffnet durch seinen Artikel „Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt“ (Vogt 1997), den Richter mit der „Selbstentlarvung eines vermeintlichen Liebhabers“ kontert (Richter 1997). Ausführlicher formuliert Vogt dann seine Kritik in seiner Habilitationsschrift (Vogt 2001).

5 Zuletzt plädiert Ehrenforth dafür, den Schütz'schen Alltagsbegriff zu verwenden (Ehrenforth 2001, S. 36). Er lässt allerdings offen, in welcher Form dies zu geschehen habe, und nutzt ihn auch selbst nicht, denn die von ihm konstatierten Gemeinsamkeiten, die alle Lebenswelten umfassen sollen, lassen sich mit Schütz nicht begründen.

6 Gleichzeitig verwundert es, dass Ehrenforth auf diese Möglichkeit nicht weiter eingeht. Konträr hierzu weist er eine transzendentalphilosophische Begründung zurück. Er will sich nicht in „erkenntnistheoretische Jahrhundertdiskussionen unter dem Stichwort common sense, auch nicht in transzendente Konstruktionen verstricken“ (Ehrenforth 1993, S. 16; vgl. insbesondere Vogt 2001, S. 50).

relative standortgebundene Perspektive der menschlichen Wahrnehmung zu erforschen. Er geht damit genau den umgekehrten Weg als die anthropologische Musikpädagogik: Sein Interesse richtet sich nicht auf einen festen Bestand vermeintlicher Gemeinsamkeiten, sondern auf die sich im Bewusstsein entwickelnden Sinndimensionen.

Auch der von Ehrenforth als Metapher für den Treffpunkt im Gemeinsamen gewählte Marktplatz in einer Stadt ist bereits fundierter Kritik unterzogen worden. Es stellt sich die Frage, ob eine sich um einen Marktplatz gruppierende Kleinstadt, wie sie Ehrenforth vorschwebt, der Heterogenität und Vielfalt menschlichen Lebens heutzutage gerecht werden kann, oder ob nicht das Bild der Großstadt die Realität angemessener beschreiben kann.⁷ Gegen diesen Vorschlag wendet Ehrenforth ein, dass die Riesenstädte der Moderne nicht dem Ideal einer Stadt gehorchen, die „wirre und verwirrende Zerstreuung in den Millionenstädten entpuppt sich eher als Gegenmodell“ (Ehrenforth 2001, S. 57). An dieser Stelle zeigt sich - und deshalb bietet sich das Bild der Stadt so hervorragend an, da es die unterschiedlichen Vorstellungen anschaulich schildert -, dass die Pluralisierungen der Lebenswelten, wie sie sich besonders in Großstädten, aber auch allgemein in unserer westlichen Welt des 21. Jahrhunderts finden, negativ konnotiert sind. Die „produktive Vervielfältigung“ (Luther 1992, S. 222), die diese Vielzahl an Lebensformen in einer Großstadt bieten kann, wird nicht gesehen. Die Frage lautet nun überspitzt formuliert: Welchen Wert haben Gemeinsamkeiten für das Verständnis von Welt, mir selbst und von Musik? Weshalb soll Harmonie an einer Stelle gesucht werden, wo es keine gibt? Ist es nötig, sich auf eine Kleinstadt mit Marktplatzidylle zu beziehen, oder bieten nicht auch die de facto vorhandenen Großstädte mit ihren Ordnungen eine Chance für die Pädagogik?

3. Versuch einer Neufundierung des Lebensweltkonzepts für die Musikpädagogik

Die Darstellung von Husserls Lebensweltkonzept und seiner Adaption durch die anthropologische Musikpädagogik hat gezeigt, dass doch erhebliche Differenzen zwischen den verschiedenen Ansätzen bestehen. Diese werden besonders in dem musikpädagogischen Postulat eines Gemeinsamen sichtbar, das keine Entsprechung in der Phänomenologie findet. Lautet damit aber die Kon-

7 Gerade in Hinblick auf die Vielfalt musikalischer Praxen erscheint Kaisers Begriff der „musikalischen Großstadt“ angemessener (Kaiser 1988, S. 68)

sequenz, dass der musikpädagogische Bezug zum Lebensweltbegriff der Phänomenologie gänzlich abgelehnt werden muss? Dies würde sicherlich konträr zu dem zu verzeichnenden Erfolg in der Praxis stehen. Viele Lehrende sehen gerade in der Verbindung von Musik mit existenziellen Themen im Unterricht einen großen Fortschritt. Es bleibt aber die Frage, ob erstens die Phänomenologie im Rahmen eines anderen Begründungszusammenhanges nicht doch ein gesicherteres philosophisches Fundament des musikpädagogischen Lebensweltkonzeptes ermöglichen könnte, und ob zweitens das Postulat eines Gemeinsamen in allen Lebenswelten unverzichtbarer Bestandteil einer solchen Pädagogik sein muss oder ob Existenzialien auch ohne eine Verpflichtung auf universelle Gemeinsamkeiten einen Platz im Musikunterricht finden können. In den folgenden Abschnitte wird nach anderen „Anschlußmöglichkeiten“ (Vogt 2001, S. 72) an die Phänomenologie gesucht. Dabei stützen sich meine Ausführungen v. a. auf die Weiterführung des Lebensweltbegriffes durch Bernhard Waldenfels.

3.1 Kleinstadtidylle versus Großstadtgetümmel

Mit seiner Bewertung der Großstadt als desorientierendem Komplex steht Ehrenforth nicht allein. Die Überfülle der Sinneseindrücke, die zu einem entsinnlichten, abgestumpften Wahrnehmungsverhalten führt und die daraus resultierende visuelle und akustische Überreizung, der „Konsumterror“, etc. gehören zu den Standards der gegenwärtigen Kulturkritik.

Die Ablehnung dieser Lebensform ändert aber nichts an ihrer Faktizität. Die westliche urbane Gesellschaft Ende des 20. und Anfang des 21. Jahrhunderts lebt in der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“. In einer Großstadt - die als Metapher eines solchen Lebens gelten kann - prallen verschiedene Lebenswelten aufeinander. Das Leben in einer Kleinstadt oder einem Dorf - wiewohl es anderen Strukturen und Regeln gehorcht - ist von dieser Entwicklung nicht ausgeschlossen. Fernseher, Computer, Internet, Autos, Telefon, Fernreisen, etc. lassen auch hier eine Vielzahl anderer realer und virtueller Welten, historisch, kulturell und sozial divergierender Fremdwelten präsent sein. Der Mensch muss sich parallel immer in verschiedenen Lebensgefügen zurechtfinden. Das mediale Zeitalter bewirkt, dass er sich durch die künstlichen Fortbewegungsmittel und durch seine informationstechnischen Möglichkeiten in unterschiedlichen Räumen und Zeiten bewegen kann, so dass von einer zeitlichen und räumlichen Kongruenz seines Erfahrungsraumes nicht mehr die Rede sein kann. Durch den ständigen Kulissenwechsel in einer Großstadt

gestaltet sich seine Lebenswelt als ein Netz historisch und kulturell divergenter Sonderwelten (Waldenfels 1985). Sie ist nicht hermetisch von anderen Lebenswelten abgeschlossen, sondern hat mit ihnen gemeinsame Schnittmengen, aber auch trennende Bereiche, sie ist offen, beeinflussbar, variabel, in ständigem Austausch und Wandel begriffen und gestaltet sich so als ein „Netz aus heterogenen, jedoch vielfältig verflochtenen, sich nicht nur ausschließenden, sondern auch überschneidenden Rationalitätsfeldern, Diskursen, Lebensformen, Lebenswelten“ (Waldenfels 1985, S. 117).

Durch ihre Verflechtung können die stets differierenden Lebenswelten miteinander harmonieren, sich aber auch voneinander abheben oder sogar konfliktieren. Durch die Überlappungen muss es zwangsläufig zu Reibungen und Auseinandersetzungen kommen, und zwar sowohl zwischen Menschen, Gesellschaften und Kulturen als auch im Individuum selbst. Was sich intersubjektiv z. B. in Fremdenhass äußert, findet intrasubjektiv in Identitätskrisen und Grenzerfahrungen seinen Ausdruck. Die Lebenswelten werden von dem Einzelnen nicht mehr als durchgängig gültig, einheitlich, stabil, unbeschadet und heil gedeutet. Der Mensch muss sich innerhalb verschiedener Welten bewegen und versuchen, diese in sich zu vereinen.

Die Tatsache, dass das Leben nicht als ungebrochene Kontinuität erfahren wird, erweist sich aber nicht nur querschnittartig in der internen Struktur des alltagsweltlichen Lebens, sondern auch auf das Leben des Menschen im Ganzen bezogen. Die Biografie jedes Menschen ist nicht nur in der Jugend, sondern auch im Erwachsenenalter von zahlreichen Übergängen durchsetzt. Diese können sozial oder individuell geprägt sein und können entwicklungsgeschichtlich durch Abfolge bestimmter Entwicklungsstadien (z. B. Pubertät) oder okkasionell durch äußere Einflüsse wie z. B. Tod und Unfall bedingt sein. Sie kennzeichnen berufliche Entwicklungen (Beendigung der Schule, Eintritt ins Berufsleben) ebenso wie den persönlichen Status und dessen Wechsel (Freundschaft, Single-Leben, Ehe, etc.). Übergänge sind dabei aber nicht nur als biografische Ausnahmesituationen zu sehen, sondern konstituieren Lebensgeschichte insgesamt. Aus der Vogelperspektive mag die Entwicklung des Lebens harmonisch und linear erscheinen, ihr Weg ist aber von Umwegen, Brüchen und Hindernissen durch Übergangsprozesse und Unterbrechungsphasen geprägt.

3.2 Das Außeralltägliche im Alltäglichen

Der Alltag des Menschen mit einer gottgegebenen allumfassenden Ordnung, mit stets denselben Mustern, Perspektiven und Kulissen ist dem Menschen des 21. Jahrhunderts nicht mehr gegeben. An die Stelle einer allumfassenden Ordnung sind viele wandelbare, „variable, multiple und limitierte Ordnungen“ getreten (Waldenfels 1990, S. 246). Der Mensch ist gezwungen, „eine nur im Ungefähren vorgezeichnete Ordnung zu erfinden“ (Waldenfels 1990, S. 193). Diese sedimentiert sich dann im Alltag⁸, der zur „Sphäre der *Sinnablagerung* und *Sinnverteilung*“ wird (Waldenfels 1990, S. 198). Nach Waldenfels entsteht der Alltag „aus *Prozessen der Veralltäglichen*, denen gegenläufige Prozesse der *Entalltäglichen* gegenüberstehen.“ (Waldenfels 1990, S. 191).

Der von Max Weber entlehnte Begriff der „Veralltäglichen“ meint zunächst einmal, dass sich der Mensch in seinem Alltag einrichten muss. Dieser Vorgang der Normalisierung ist durch einverleibende und verkörpernde Lernprozesse, durch die Handlungen, Orientierungen, Versprachlichungen, etc. gekannt und gekonnt werden, also quasi in Fleisch und Blut übergehen, bestimmt (Waldenfels 1990, S. 193). Der Mensch versucht, durch diese formierenden, typisierenden und regulierenden Schritte seine Erfahrungen zu filtern und zu strukturieren, um sich in seiner Welt zurechtfinden und sich seine Ordnung erschaffen zu können. Mit diesem Prozess der Veralltäglichen geht der Prozess der Entalltäglichen einher: Ist der Alltag die „Stätte der *Sinnbildung*, der *Regelfindung*“ (Waldenfels 1990, S. 199), so gibt es dennoch immer wieder Neues und Neuartiges, das in die vorhandene Ordnung nicht integriert werden kann. Erfahrungen sind vielfältiger, als sie aufgenommen und bewältigt werden können. Der Mensch ist oft gezwungen, sich in irgendeiner Form mit bisher Unerfahrenem auseinander zu setzen, es auszuschließen oder einzugemeinden. Dem Alltag wohnt ein „alltagsüberschreitendes Potential“ (Luther 1992, S. 207) in Form eines Fremden, Neuen inne. Lebt der Alltag von Reproduktivität, Wiederholung, Routine, Überlieferung, Traditionsbildungen und Normalisierungen, so verweist das Fremde oder - wie es bei Waldenfels auch

8 Der Begriff des Alltags wird häufig mit wechselnden Konnotationen verwendet. Elias kontrastiert allein acht verschiedene Alltagsbegriffe, z. B. Alltag im Gegensatz zu Festtag; Alltag als Privatleben versus dem öffentlichen, beruflichen Leben; Alltag als Ereignisbereich des täglichen Lebens, dem die großen geschichtlichen Ereignisse gegenüberstehen, etc. (Elias 1978, S. 26f.). Alltag wird hier kontrastiv zum Begriff des Außeralltäglichen genommen und bezieht alle Prozesse der Veralltäglichen ein.

heißt - das „Außeralltägliche“ auf Neuerung, Entregelung, Einmaligkeit, Produktivität, Brüche und Schwellenerfahrungen (Waldenfels 1989, S. 116; vgl. ders. 1985, S. 35).

Im Leben eines Menschen sind nun beide Bereiche vereint. Das Gewohnte, Bekannte, Heimische, Eigene, wird von Ungewohntem, Neuem, Fremdem durchbrochen, wobei es sich bei beiden nicht um streng voneinander geschiedene Bereiche handelt. Waldenfels betont, dass in der Genese eines Menschen dieser nicht in einer grundständigen Eigenheitssphäre lebt, von der aus er das (außenstehende) Fremde erkundet, um aber von dort stets zu seinem genuin Eigenen (wenn auch potentiell verändert) zurückzukehren. Die Trennung von Eigenem und Fremdem steht nicht am Anfang, sondern kristallisiert sich erst im Laufe des Erfahrungsprozesses heraus. Sie entsteht überhaupt erst durch die Differenzierung durch das Individuum (Waldenfels 1990, S. 65). Die „Heimwelt“ ist nicht mit der Geburt gegeben, sondern muss erst ausgebildet werden. Ihr Entstehen bedingt das einer „Fremdwelt“. Die Zuweisung von dem Eigenen als der Innenperspektive und dem Fremdem als der Außenperspektive zugehörig, ist deshalb widersinnig: „Fremdheit finde ich nicht nur außer mir, sondern auch in mir, völlig zu Hause bin ich nirgends.“ (Waldenfels 1985, S. 52)

Die Vielzahl sich überlappender Sonderwelten, deren plurale, grenzüberschreitende Ordnungen gegenseitige Konfrontationen, Innovationen und Verfremdungen bewirken, lassen eine Vielzahl von Sinnbildungen, -ablagerungen und -interpretationen zu. Die jeweilige Welt, in der ein Mensch sich findet, die er sich formt und deutet, lässt den Kontrast zwischen möglichen, vorgestellten Welten und realen Welten verschwimmen. Das Ordnungsverständnis von Waldenfels weist damit auch der Kunst und speziell der Musik eine ganz neue Rolle zu.

4. Zur Bedeutung der Kunst

Dadurch, dass sich für den Phänomenologen die Wirklichkeit immer in variablen Gestalten, Strukturen, Regelungen und Ordnungsgefügen präsentiert, muss die Frage, was denn Realität und was Fiktion ist, neu gestellt werden. Realität gibt es nicht als feste Größe, sondern diese konstituiert sich in einem „Prozeß der Differenzierung und Ausformung bei gleichzeitiger Ausklammerung überschüssiger Möglichkeiten“ (Waldenfels 1985, S. 231ff.). Ordnungen schälen

sich aus dem Merleau-Ponty'schen „être brut“ („Schicht von rohem Sein“; Merleau-Ponty 1984, S. 13) heraus, in dem verschiedene Ordnungen möglich sind, das aber durch keine der potentiellen Ordnungen gefasst werden kann. Eine „ultimative“ Ordnung kann es nicht geben (Waldenfels 1990, S. 207). Der Unterschied zwischen dem Finden ‚realer‘ Ordnungen und dem Erfinden möglicher Ordnungen verschwimmt damit. Der Gegensatz zwischen Realität und Fiktion - so Waldenfels - müsse daher relativiert werden. Sie sind beide ineinander verschränkt, „dem sog. Wirklichen sind fiktive Momente beige-mengt - das Fiktive ist selber wirklichkeitsträchtig.“ (Waldenfels 1985, S. 231)

Damit grenzt sich Waldenfels von dem landläufigen Verständnis von Kunst als schönem Schein ab, der den Menschen dem Alltag enthebt. Die Kunst steht in unlösbarem Kontakt zu Welt, Wahrheit und Sinn (Waldenfels 1990, S. 210). Dadurch, dass das Fiktive nicht mehr streng von der Realität geschieden werden kann, ist die Kunst nicht eine andere Welt, die neben der ‚realen‘ Wirklichkeit steht, sondern sie ist „diese Welt als andere“ (Waldenfels 1990, S. 214ff.). Die Vorstellung einer Vielzahl potentieller Ordnungen ermöglicht das Verständnis einer Kunst, die nicht nur die Ordnungen der Welt reproduziert, sondern neue Ordnungen zum Vorschein bringt (Waldenfels 1985, S. 231). Die bildende Kraft der Kunst (vgl. fingere - bilden) erreicht dann mittels Vergrößerungen, Verkleinerungen, Verformungen, Verdichtungen und Verschiebungen, dass die Welt nicht nur widerspiegelt, sondern gestört und verwandelt wird. Die Kunst trägt damit zur Konstruktion von Welt bei, sofern sie „den Indikativ des Alltags nicht in einen höheren Indikativ des schönen Scheins verwandelt, sondern ihn selbst zu einem Konjunktiv verflüssigt.“ (Waldenfels 1990, S. 200)

Die phänomenologische Methode der Entselbstverständlichung des Gewohnten hat damit auch in der Rezeption von Musik ihren Platz. Die künstlerische Einstellung arbeitet der natürlichen entgegen und thematisiert, ohne eine vergrößernde und verallgemeinernde Überschau zu wählen, mit einer Art von Seitenblick, dem bereits genannten ‚schrägen Blick‘ die Sicht- und Hörbarkeit der Dinge, ohne sich gänzlich von diesen freizumachen. „Kunst ist diese Welt als andere, befreit von dem natürlichen Gewicht, das unseren Blick in den Dingen versinken läßt“ (Waldenfels 1990, S. 214ff.).

Musik wird durch diese Verfremdungen zu etwas Störendem, und zwar „nicht bloß im akustischen Sinne, sondern im Sinne eines Außerordentlichen, das

(...) den Hörer aus gewohnten Hör- und Lebensbahnen herausreißt“ (Waldenfels 1995, S. 236). Durch das Neukomponieren von scheinbar Vertrautem thematisiert Kunst die Ungereimtheiten des Lebens, die Brüche, Zwischenräume und Lücken des Alltags. Sie siedelt sich damit in dem Außeralltäglichen an, das Waldenfels in die Debatte eingebracht hat. Nach Waldenfels kann „die Musik bis zu solchen Grenzen des Unerhörten“ vordringen (Waldenfels 1995, S. 227), sie kann durch ihre widerständige Verfremdungskraft existenzielle Randbereiche aufspüren, an denen Grundlegendes unseres Menschseins erfahren werden kann und das die Grenzen der jeweils etablierten Wirklichkeit aufweicht.

5. Pädagogische Konsequenzen

Die im 3. Kapitel dargestellte Pluralität der sich überschneidenden mannigfaltigen Sonderwelten, die daraus resultierenden Brüche und Schnittstellen des Lebens eröffnen nun diverse Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs. Zwei sehr gegensätzliche Verortungen lassen sich kontrastieren: Die Differenzen, Schwellen und Fremdheiten können entweder gradlinig überspielt, relativiert oder ignoriert, oder aber bewusst thematisiert und ausgehalten werden. Unser Schulsystem ist prinzipiell auf die erste der beiden genannten Möglichkeiten hin ausgelegt.

„Lernen heißt im verbreiteten Verständnis soviel wie fähig werden, Irritationen und Verwunderungen handhaben und distanzieren zu können. Je realitätstüchtiger ein Mensch wird, um so leichter fällt es ihm demnach, sperrige Widerfahrnisse einzuordnen, zu erklären, einzuschätzen.“ (Rumpf 1985, S. 747)

Bildung, so ist der allgemein geteilte Konsens, soll grundsätzlich mit dem Leben *vertraut* machen. Fremdheiten dienen deshalb nur dazu, übergangen oder so aufgearbeitet zu werden, dass sie in das vorhandene Weltbild, in die bereits bestehenden fertigen Ordnungs- und Erklärungsmuster einverleibt werden können. Erfahrungswiderstände und Bruchstellen menschlichen Lebens werden durch immer differenziertere Erklärungsmuster weggeglättet. Die dahinterstehende Vorstellung eines unproblematischen, gradlinigen, geradezu keimfreien Lebens wird auch von manchen Lebensweltpädagogen bewusst gesucht. Der Begriff der Lebenswelt stellt hier

„den beständigen Versuch dar, angesichts der fortwährenden Brüche und Lücken, Widersprüche und Krisen, Normalität herzustellen und diese mit dem Schein der Unmittelbarkeit, der Positivität zu versehen. Obwohl alle Erfah-

nung nur mit erfahrener Negativität sich konstituieren kann, soll die Lebenswelt als die Welt erscheinen, die Negativität und Negation nicht kennt“.
(Zimmermann 1989, S. 22)

Hinter diesen „Strategien der Vereinfachung“ (Luther 1992, S. 223) steht ein gehöriges Maß an regressivem Stabilitäts- und Sicherheitsdenken. Die Komplexität des Lebens soll durch eine Minimierung an Reibungsverlusten durch Anpassung reguliert, absorbiert, kanalisiert und dadurch abgemildert werden. Wirklichkeit wird so durch eindeutige Gewissheiten eindimensional logisch erklärbar.

Hinter der zweiten Möglichkeit steht der Versuch, die Stolpersteine des Lebens nicht auszugrenzen oder einzuebnen, sondern ein Lernen durch die Auseinandersetzung mit ihnen zu initiieren. Die Diskontinuität und Mehrdeutigkeit des Lebens werden thematisiert und ausformuliert, anstatt überspielt und vertuscht zu werden. Im Mittelpunkt steht die Herausforderung, die Zumutung des Fremden auszuhalten - das Fremde im Eigenen wahrzunehmen und das Eigene im Fremden zu entdecken. Fremdheit zu akzeptieren, erfordert den „Mut, mit Rätseln und ungeklärten Resten zu leben“ (Becker 1996, S. 2). Auf diese Weise eröffnen sich „Verständigungsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Lebenswelten, durch die die Vielstimmigkeit und die Unstimmigkeiten der Rede sowie die Vielförmigkeit der Erfahrung nicht einem Ideal der Homologie und Harmonie geopfert werden.“ (Waldenfels 1989, S. 117)

Die phänomenologische Methode versucht, die Erfahrungsstrukturen des Menschen, die sich in seinem Alltag eingenistet haben ohne ihm bewusst zu sein, hervorzuholen. Sie unternimmt damit einen systematischen Bruch mit den Vertrautheiten und Vorurteilen unseres Lebens und ist bemüht, Widerstand gegen die „Macht der Selbstverständlichkeit“ (Sommer 1980, S. 37) zu leisten. Ihr geht es mit der phänomenologischen Reduktion ebenso wie mit der eidetischen Variation um eine „Entselbstverständlichung des Lebens“ (Blumenberg 1981, S. 48). Das unthematische Sein wird aus dem Schatten des scheinbar Allvertrauten geholt.⁹ Das vermeintlich Gewohnte, Beherrschte und Selbstverständliche der eingerosteten Strukturen des Denkens und Handelns wird durch diese Form der Epoché eingeklammert und hinterfragt. Das Indivi-

9 Hierbei ist der Begriff des Unthematischen der Phänomenologie von dem des Unbewussten der Psychologie zu unterscheiden. Ist das Letztere dem Bewusstsein nicht zugänglich, so kann das Erstere von diesem aus dem Dunkel geholt werden. (vgl. Meyer-Drawe 1985, S. 23f.)

duum geht zu seinen Lebensvollzügen auf Distanz, um deren historische, kulturelle und individuelle Bedingungen wahrnehmen zu können.

Waldenfels radikalisiert die phänomenologische Methode, indem er die Randbereiche unserer Existenz ins Sichtfeld rückt. Unsere Wirklichkeitsvollzüge sollen nicht nur erkannt, sondern ihnen sollen befremdliche und unvertraute Züge abgewonnen werden. Er möchte mit einem von ihm als schräg bezeichneten Blick das Einzigartige, Außerordentliche, Fremde und Unbekannte thematisieren und damit „eine andere Welt anzielen, aber keine höhere“ (Waldenfels 1985, S. 53). Er fordert, das Unalltägliche nicht dem Alltag einzuverleiben, sondern Ordnungsformen, in denen das Ungleichartige durchscheint, zu entwickeln (Waldenfels 1990, S. 260). Dazu bietet es sich an, sich an den Schnittstellen und Grenzen der Lebenswelten anzusiedeln. Ein „Grenzverhalten, das sich auf Fremdes einläßt, ohne es dem Eigenen gleichzumachen oder es einem Allgemeinen zu unterwerfen“ (Waldenfels 1990, S. 39) bewirkt, dass die eigenen Ordnungen und habitualisierten Erfahrungsmuster in Frage gestellt werden, ohne ihre Herkunft und Identität gänzlich preisgeben zu müssen.

Wenn Musik die Mehrdeutigkeiten, die Brüche und das Fremde des Lebens zum Ausdruck bringen kann, dann liegt es nahe, den Musikunterricht daraufhin auszurichten. Gerade im Zusammenhang mit Musik ist es sinnvoll, auf grundlegende Chiffren unserer Existenz zu sprechen zu kommen. Ihre Fähigkeit, der Wirklichkeit durch Verfremdungen, Verzerrungen, Umstrukturierungen etc. neue Möglichkeiten zuzuschreiben, lässt andere, neue Spielräume in unserem Leben aufscheinen. Unter der Voraussetzung der Prämisse, dass Schule auf das Leben vorzubereiten habe, müssen gerade die Brüche, Schwellen und Fremdheiten des Lebens einen Platz im Unterricht finden. Der Musikunterricht kann dabei einen ganz eigenen Beitrag leisten. Die Fruchtbarkeit mehrdimensionaler und vieldeutiger Wirklichkeiten wird so nicht durch eindeutige Gewißheiten erdrückt, sondern kann sich frei entfalten.

Ausblick

Abschließend möchte ich mich noch einmal der zu Beginn aufgeworfenen Frage widmen, ob der phänomenologische Lebensweltbegriff für die Musikpädagogik von Relevanz sein kann.

Eine Möglichkeit wurde hiermit durch einen anderen philosophischen Begründungszusammenhang aufgezeigt, genau gesagt durch den Bezug auf das

Lebensweltkonzept von Waldenfels und daraus zwangsläufig resultierend durch den Verzicht auf universelle Gemeinsamkeiten, die der Erfahrung aufoktroiert werden.

Wurde bereits in dem ersten Teil dieses Textes darauf verwiesen, dass sich das Postulat eines Gemeinsamen nicht mit den Inhalten und Methoden der Phänomenologie begründen lässt, so muss auch nach der Darstellung des Ansatzes von Waldenfels an einer solchen Einschätzung festgehalten werden. Konzentriert sich die anthropologische Musikpädagogik auf das Gemeinsame, Einende, auf die Herstellung von Ordnung und auf die Überführung der „Vereinzelung“ des Individuums in „ein Wir“ (Schneider 1993, S. 6),¹⁰ so stellt Waldenfels die Differenz, das Trennende und das Fremde in den Vordergrund. Sein differenziertes Ordnungsverständnis, nach dem die Vielfalt der Ordnungen nicht mehr in einem universalen Hintergrund aufgehen kann, lässt den Blick primär auf die Brüche und Diskrepanzen und weniger auf das Gemeinsame lenken. Dabei geht es nicht nur um ein außenstehendes Fremdes sondern v. a. um das Fremde im einzelnen Individuum.

Waldenfels stellt sich gegen eine Assimilation des Fremden, bzw. eine Negation der Vielfalt der Ordnungen: Das Fremde einfach auszumerzen, indem man nach Altbewährtem, Vertrautem sucht, kann nicht immer glücken. Das Fremde, das so einfach eingemeindet wird, wirkt im Untergrund destabilisierend weiter und findet seinen Ausdruck in Ängsten und Unsicherheiten. Seinen Stachel als solchen wirken zu lassen, und ihm nicht ein Schonerdeckchen überzuziehen, zeugt von einer Auseinandersetzung mit elementaren Dingen unseres Lebens, die einen solchen Namen auch verdient. Die Randbereiche unserer Existenz müssen aus dem Nebel des Selbstverständlichen geholt werden, indem die unvertrauten und fremden Elemente unserer Lebensvollzüge mittels eines schrägen Blicks thematisiert werden. Dabei kann aber der Bezug auf das Außeralltägliche vielleicht verhindern, dass wir viel zu schnell über Brüche, Andersartigkeiten etc. hinweggehen, sie sozusagen zukleistern, wo es vielleicht angemessener wäre, einmal genau hinzuschauen.

Der Begriff der Lebenswelt soll in diesem pädagogischen Kontext weder Verheißung noch Fluchtpunkt sein. Er ist auch kein Ausblick in ein Paradies, in der die Welt noch unbeschadet, heil und rein erfahren werden kann, und das

10 Dies zeigt auch der Titel seines neusten Beitrags „Musik - unsere Welt als andere“. Ehrenforth „geht es um das Verbindende von übergreifenden gemeinsamen, gleichsam kategorialen Lebenssituationen“ (Ehrenforth 2001, S. 53, Unterstreichungen B. Z.).

einen Ausweg aus der harten Realität bietet. Er vermag als Fluchtpunkt im Sinne einer „Neuorientierung“ (Schneider 1989, S. 112) hilfreich sein, aber nur solange er nicht zu einer Ausflucht wird. Der Terminus Lebenswelt ist v. a. kein Fluchtpunkt im Sinne eines geraden Weges, der auf ein einheitliches, universales und ideales Ziel hinführt, das ohne Seitenblick ungehindert erreicht werden kann. Dieser Weg führt vielmehr über Hügel und Umwege, die unseren Blick schweifen lassen, und die über die Bruch- und Schadstellen unserer Existenz nicht fraglos hinweggehen. Dies ist nur möglich, wenn die Pädagogik den Vieldeutigkeiten und Dunkelheiten, der „Schattenzone der Andersheit“ genügend Raum gewährt. Sie böte dann „viele Knotenstellen, Übergänge, Übersetzungsmöglichkeiten, auch Konfliktzonen, aber keinen einheitlichen Mittel- und Fluchtpunkt.“ (Waldenfels 1985, S. 117)

Literatur

- Bäßler, Hans (1996): Zeiterfahrung. Perspektiven einer lebensweltorientierten Musikpädagogik Mainz, London, Madrid u. a.
- Becker, Peter (1996): Ur-Sachen. In: Musik und Bildung 2, S. 2
- Blumenberg, Hans (1981): Wirklichkeiten, in denen wir leben. Stuttgart
- Domin, Hilde (1968): Wozu Lyrik heute. Dichtung und Leser in der gesteuerten Gesellschaft. München
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1993): Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik. In: Musik und Bildung 6, S. 14-19
- Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.) (2001): Musik - unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch. Würzburg
- Elias, Norbert (1978): Zum Begriff des Alltags. In: Hammerich, Kurt/Klein, Michael (Hg.): Materialien zu Soziologie des Alltags. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 20. Opladen, S. 22-29
- Grathoff, Richard (Hg.) (1985): Alfred Schütz - Aron Gurwitsch. Briefwechsel 1939-1959. München
- Husserl, Edmund (1950): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, 1. Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie (hrsg. v. Biemel, W.). Den Haag (Hua III)
- Husserl, Edmund (1954): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie (hrsg. v. Biemel, W.). Den Haag (Hua VI)
- Husserl, Edmund (1959): Erste Philosophie 2. Teil: Theorie der phänomenologischen Reduktion (hrsg. v. Boehm, R.). Den Haag (Hua VIII)

- Husserl, Edmund (1984): Logische Untersuchungen Bd. 2/1. Den Haag
- Kaiser, Hermann Josef (1988): Gegen einen wiederauflebenden Konservatismus in der Musikpädagogik. Drei Thesen zu Christoph Richter. In: Bastian, Hans Günther (Hg.): Schulumusiklehrer und Laienmusik. Essen, S. 65-76
- Lippitz Wilfried (1993): Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Weinheim
- Luther, Henning (1992): Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts. Stuttgart
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. München
- Merleau-Ponty, Maurice (1984): Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg
- Meyer-Drawe, Käte (1985): Zur Vorstruktur des Verstehens aus phänomenologischer Sicht. In: Der physikalische Blick. Ein Grundproblem des Lernens und Lehrens von Physik. Bad Salzdetfurth, S. 11-59
- Richter, Christoph (1993): Lebensweltliche Orientierung des Musikunterrichts. In: Musik und Bildung 6, S. 24-29
- Richter, Christoph (1997): Selbstentlarvung eines vermeintlichen Liebhabers. Anmerkungen zu Jürgen Vogts Beitrag „Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt“, in Heft 45/1997. In: Musik und Unterricht 48, S. 45-46
- Rumpf, Horst (1985): Irritationen - Unvertraut werdende Welt. In: Zeitschrift für Pädagogik 6, S. 747-758
- Schneider, Ernst Klaus (1993): Lebensweltbezug. Eine Perspektive für den Musikunterricht? In: Musik und Bildung 6, S. 5-7
- Schneider, Reinhard (1989): Lebenswelt - ein neuer Fluchtpunkt der Musikpädagogik? In: Schneider, Reinhard (Hg.): Musikalische Lebenswelten. Musik im Diskurs Band 6. Regensburg, S. 112-123
- Sommer, Manfred (1980): Der Alltagsbegriff in der Phänomenologie und seine gegenwärtige Rezeption in den Sozialwissenschaften. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart, S. 27-43
- Vogt, Jürgen (1997): Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt. In: Musik und Unterricht 45, S. 39-42
- Vogt, Jürgen (2001): Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik. Würzburg
- Waldenfels, Bernhard (1985): In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a. M.
- Waldenfels, Bernhard (1989): Lebenswelt zwischen Alltäglichem und Unalltäglichem. In: Jamme, Christoph/Pöggeler, Otto: Phänomenologie im Widerstreit. Zum 50. Todestag Edmund Husserls. Frankfurt a. M., S. 106-118

- Waldenfels, Bernhard (1990): Der Stachel des Fremden. Frankfurt a. M.
- Waldenfels, Bernhard (1995): Lebenswelt als Hörwelt. In: Zimmerschied, Dieter (Hg.): „Lebenswelt“ - Chancen für den Musikunterricht. Mainz u. a. O., S. 223-238
- Welter, Rüdiger (1986): Der Begriff der Lebenswelt. Theorien vortheoretischer Erfahrungswelt. München
- Zimmermann, Klaus (1989): Lebenswelt und Lebenswelten. Einige Bemerkungen zu einem kulturphilosophischen Begriff des 20. Jahrhunderts. In: Schneider, Reinhard (Hg.): Musikalische Lebenswelten. Musik im Diskurs Band 6. Regensburg, S. 15-36

Bettina Zimmer
Mettenstr. 23
80638 München
e-mail: BettinaZimmer@gmx.de

JÖRG LANGNER & WERNER GOEBL

Was kennzeichnet die Interpretation eines guten Musikers?

Die integrierte Analyse von Tempo- und Lautstärkegestaltung und ihre musikpädagogischen Anwendungsperspektiven

Einleitung

Die Bedeutung der Interpretation für die Wirkung eines Musikstücks ist unstrittig. Jeder Musikliebhaber hat diesbezüglich schon drastische Erfahrungen gemacht und erlebt, wie ein und dieselbe Komposition je nach Interpretation zu ergreifender Musik werden oder aber zum langweiligen, hölzernen Abspulen von Tönen verkommen kann.

Folglich sind auch die Fragen einer überzeugenden musikalischen Interpretation integraler Bestandteil des Instrumentalunterrichts und die intensive Arbeit in diesem Bereich gehört zu den Hauptaufgaben eines Lehrers.

Aus wissenschaftlicher Sicht besteht hier ein ungelöstes Rätsel: Denn klar ist nur, dass die so fundamentale Wirkung durch ein Zusammenspiel von Feinheiten insbesondere der Lautstärke-, Tempo- und Artikulationsgestaltung zustande kommt. Aber welche Konstellationen dieser Feinheiten sind es denn, die zu einer überzeugenden Interpretation führen? Welche Gesetzmäßigkeiten existieren hier?

Auch Musiker, die selbst große Könner auf diesem Gebiet sind, können in der Regel nicht präzise angeben, was sie eigentlich tun. Sie tun das Richtige intuitiv. Auch im Instrumentalunterricht zeigt sich dieses Phänomen: Der Lehrer spielt selber vor oder bemüht sich, im Schüler bestimmte Vorstellungen oder Gefühle zu wecken. Man versucht also, den Schüler zum guten Spiel zu *animieren*. Man sagt ihm jedoch in sehr vielen Fällen nicht (und wäre dazu auch nicht in der Lage), was genau er eigentlich tun soll.

Die Angelegenheit wird dadurch noch erstaunlicher und komplizierter, dass verschiedene Interpretationen desselben Stückes zwar durchaus deutlich unterschiedlich klingen, aber dennoch ähnlich überzeugend sein können. Auch müssen wir feststellen, dass wir uns zwar an mancher Eigenwilligkeit eines Interpreten zu erfreuen vermögen, diese vielleicht in gewissem Maße sogar erwarten (als ein charaktervolles Spiel!), dass uns aber keineswegs *jede* Eigenwilligkeit plausibel erscheint. Wann also ist eine Eigenwilligkeit plausibel?

Die Interpretationen musikalischer Werke sind in der Musikpsychologie seit den siebziger Jahren Gegenstand intensiver Forschung, zumeist als „Performanceforschung“ bezeichnet. (Ein guter Überblick findet sich bei Gabriëlsson 1999 oder Kopiez 1996.) Die meisten dieser Studien beschäftigen sich mit den erwähnten Feinheiten der Gestaltung, zumeist in den Bereichen des Tempos und der Lautstärke. Unter Einsatz moderner technischer Mittel werden die Interpretationen kompetenter Musiker Ton für Ton auf Millisekunden und Dezibel genau untersucht. Ziel dieser Bemühungen ist es herauszufinden, was genau die Spieler eigentlich tun und welche der Gestaltungsfeinheiten es sind, die zu einer musikalisch überzeugenden Interpretation führen.

Ein Problem der bisherigen Forschung liegt im Mangel an geeigneten Analyseverfahren, welche in der Lage sind, die musikalisch relevanten Informationen aus der großen Zahl von anfallenden Daten heraus zu filtern - selbst bei einem Klavierstück von nur einer Minute Länge können sich mehrere hundert Werte ergeben.

Ein weiteres Problem der bisherigen Ansätze besteht darin, dass die Bereiche (z. B. Tempo und Lautstärke) jeweils separat analysiert und dargestellt werden. Dies widerspricht in gewissem Sinne der musikalischen Erfahrung, welche besagt, dass die Gestaltungsbereiche beim Musizieren miteinander wechselwirken und folglich integriert zu betrachten wären.

Schließlich erscheint der Praxis-Kontakt dieser Forschungsrichtung unbefriedigend. Die Performanceforschung ist mit einem Gegenstand befasst, mit welchem sich auch die Instrumentalpädagogik tagtäglich beschäftigt. Dennoch sind die Bemühungen, die Ergebnisse den betroffenen Lehrern und Lernenden nutzbar zu machen, bislang erstaunlich rar gesät. Grund hierfür ist wohl nur zum Teil ein mangelndes Interesse von Seiten der Wissenschaft. Wichtiger noch erscheinen gewisse Kommunikationsprobleme. Konkreter gesagt: Es ist der Wissenschaft bisher nicht gelungen, ihre Methoden und Ergebnisse so

aufzubereiten und darzustellen, dass auch der ja nicht notwendigerweise entsprechend wissenschaftlich ausgebildete Musiker damit umzugehen vermag. Hier erscheint Abhilfe notwendig - übrigens auch, um die Kommunikation in der umgekehrten Richtung in Gang zu bringen und das intuitive Wissen und Können von Musikern und Musiklehrern für die Wissenschaft zu nutzen.

Aus der geschilderten Situation ergibt sich das Forschungsziel der vorliegenden Studie: ein neues Verfahren der Interpretationsforschung zu entwickeln und zu erproben, welches

- eine musikalisch sinnvolle Reduktion der stets anfallenden Datenfülle leistet.
- eine integrierte Betrachtung von Lautstärke- und Tempogestaltung ermöglicht.
- tauglich für die Anwendung in der musikalischen und musikpädagogischen Praxis ist. Hieraus folgt insbesondere die Forderung nach einer sinnfälligen grafischen Darstellung der Ergebnisse.

Methode

Die Vorgehensweise der vorliegenden Studie bestand darin, einerseits das neu entwickelte Analyseverfahren auf bereits vorhandene Interpretationen anzuwenden und somit seine Tauglichkeit zu erproben. Darüber hinaus fand eine Bewertung der untersuchten Interpretationen durch Hörer statt. Dieses Experiment diente dem Zweck zu prüfen, ob das Verfahren speziell zur Beantwortung der Frage nach einer „guten“ Interpretation ein geeignetes Mittel sein würde.

Für die Untersuchungen konnte auf die Interpretationen zweier Chopin-Kompositionen (Etüde Op. 10, Nr. 3, T1-21 und der Ballade Op. 38, T1-45) zurückgegriffen werden, die im Jahre 1999 auf einem Bösendorfer Computerflügel (SE290 Imperial) eingespielt worden waren. Die Gruppe der 22 teilnehmenden Pianisten setzte sich aus Dozenten (3), Studierenden (14) und ehemaligen Studierenden (7) des Faches Klavier an der Wiener Universität für Musik und darstellende Kunst zusammen. Der verwendete Computerflügel misst mit hoher Präzision, wann und wie stark die einzelnen Tasten angeschlagen und wieder ausgelassen werden. Diese Informationen wurden im MIDI-Format exportiert und zur weiteren Analyse aufbereitet (siehe Goebel 1999a oder 2001). Zusätzlich zeichnete man alle Einspielungen per DAT-

Rekorder auf und erhielt so eine herkömmliche Tonaufnahme. Als 23. Interpretation beider Stücke wurde jeweils eine Durchschnittsversion der 22 Einspielungen erstellt (Goebl 1999b).

Aus den Tonaufnahmen konnten mit Hilfe geeigneter Software (siehe hierzu Langner, Kopiez & Feiten 1998) sogenannte Lautstärkekurven berechnet werden. Diese Kurven stellen für jeden Zeitpunkt eines Musikstücks dar, welche Lautstärke von einem Hörer empfunden wird. Abbildung 1 zeigt die Lautstärkekurve der Etüden-Interpretation Nr. 18.

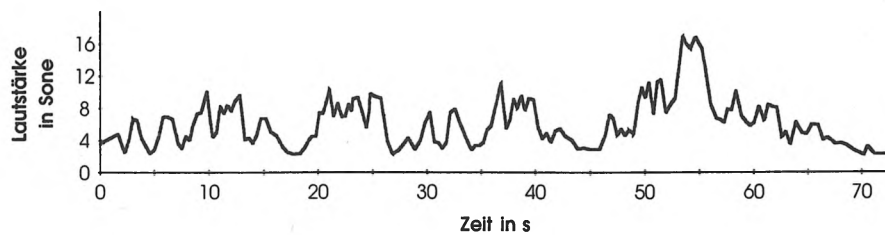


Abbildung 1: Chopin Etüde Op. 10/3: Lautstärkekurve der Interpretation Nr. 18.

Auf Basis der MIDI-Daten des Computerflügels (welche die Informationen über die Einsatzzeitpunkte der einzelnen Töne auf wenige Millisekunden genau enthalten) war es möglich, für jede der Interpretationen eine so genannte Tempokurve zu erstellen. Eine solche Kurve stellt minutiös die Temposchwankungen im Verlaufe eines Musikstücks dar. Abbildung 2 enthält die Tempokurve zur Etüden-Einspielung Nr.18.



Abbildung 2: Chopin Etüde Op. 10/3: Tempokurve der Interpretation Nr. 18.

Für jede der Interpretationen bildeten jeweils diese beiden Kurven für Lautstärke und Tempo den Ausgangspunkt für alle weiteren Berechnungen und Analysen. Bis hierhin entspricht die Vorgehensweise den aus der bisherigen Forschung bekannten Methoden.

Der erste Schritt des neu entwickelten Verfahrens besteht in einer Glättung dieser Kurven. Solch eine Glättung sorgt dafür, dass Einzelereignisse weniger wichtig werden und statt dessen die „großen Linien“ der Gestaltung in den Vordergrund treten. Je stärker geglättet wird, desto stärker treten lokale Ereignisse in den Hintergrund. Für die hier dargestellten Analysen wurde die Glättung so gewählt, dass Zeitstrecken der Länge eines Taktes (je nach Tempo etwa 3.5 bis 4 Sekunden) als Ganzes betrachtet werden; den Analysen liegt also die „Ganztakt-Perspektive“ zugrunde. Grundsätzlich ist es möglich, jede beliebige Zeitperspektive einzustellen. Dieser Glättungsvorgang sorgt für die erwünschte Datenreduktion. (Weitere Informationen zu Lautstärkekurven und Glättungsvorgängen findet man bei Langner 1997 und Langner, Kopiez, Stoffel & Wilz 2000.)

Im zweiten Schritt fasst man die beiden geglätteten Kurven für Lautstärke und Tempo zu *einer* Grafik zusammen. Die vertikale Achse wird hierbei für die Lautstärke, die horizontale für das Tempo genommen. Eine Zeitachse existiert hierbei nicht mehr, der zeitliche Verlauf wird statt dessen mit Pfeilen angedeutet; zudem kann man bestimmte Zeitpunkte (in der Regel die Taktanfänge) speziell markieren, so dass insgesamt eine gute Orientierung gewährleistet ist. Jede Interpretation eines Musikstücks erzeugt in dieser Tempo-Lautstärken-Ebene einen ganz spezifischen „Pfad“. Beispiele für diese Grafiken finden sich in den Abbildungen 3 bis 5.

Das Bewertungs-Experiment fand im Jahre 2001 in Berlin statt. Die 72 Versuchspersonen zwischen 17 und 64 Jahren (Durchschnitt: 29 Jahre) entstammten dem Verwandten- und Bekanntenkreis von Musikwissenschaftsstudenten der Humboldt-Universität und waren musikalisch vorgebildet (hatten mindestens 7 Jahre Einzelunterricht auf einem Musikinstrument gehabt). Die Hörer bewerteten ausgewählte Interpretationen auf einer Skala von -3 bis +3 nach ihrem Gefallen. Einer kleineren Gruppe der Versuchsteilnehmer (21 Personen) wurde die Möglichkeit gegeben, bestimmte Stellen oder Passagen, die ihnen besonders gelungen oder misslungen erschienen, speziell zu markieren.

Erste Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt die Resultate des Bewertungsexperiments mit den Interpretationen der Etüde:

Interpretation Nr.	09	13	18	19	22	23
Mittelwert	-0.2	0.5	1.1	0.8	0.0	0.7

Tabelle 1: Mittelwerte für die Etüden-Interpretationen aus dem Bewertungsexperiment mit 72 Musiker-Versuchspersonen. Die Bewertungsskala reichte von -3 bis +3. Verwendet wird die Original-Nummerierung der 23 Interpretationen, damit die Zuordnung zu den via Internet verfügbaren Klangbeispielen (siehe Literaturverzeichnis) problemlos gegeben ist.

Eine Varianzanalyse mit anschließendem Einzelvergleich ergab, dass Mittelwertsunterschiede von mehr als 0.5 statistisch signifikant sind, dass also zum Beispiel der Unterschied zwischen den Interpretationen 09 und 13 mit großer Wahrscheinlichkeit nicht zufällig entstanden ist, sondern auf tatsächlich empfundenen „Qualitäts“-Unterschieden beruht. Das Experiment erbrachte somit gut interpretierbare Resultate.

Beurteilungen einzelner Passagen wurden nur von einigen Versuchspersonen (Vpn) vorgenommen, pro Interpretation fanden sich zwischen 6 und 14 Vpn, die bestimmte Stellen markierten. Die Angaben hierzu wurden auf Häufungen hin untersucht. Diese zeigten sich ganz überwiegend im Bereich der Takte 14 bis 20, also in einem Abschnitt, der eine Steigerung auf einen Höhepunkt hin enthält (in den späteren Grafiken als Abschnitt 4 bezeichnet). Bei vier der Interpretationen ergaben sich hier deutliche Häufungen (mehr als zwei Drittel aller sich äußernden Vpn markierten dieselbe Passage): Bei den Einspielungen 13 und 18 wurde dieser Abschnitt als besonders gelungen, bei den Einspielungen 19 und 22 hingegen als misslungen empfunden.

Für die folgenden Analysen wurden die Interpretationen 18, 13 und 09 ausgewählt. Diese drei Einspielungen stellen Beispiele für eine gut (18), mittel (13) und schlecht (09) bewertete Interpretation dar.

Die nachfolgenden Abbildungen 3 bis 5 wurden im Rahmen des Vortrags als Animationen präsentiert, das heißt: Der jeweilige Performance-Pfad entsteht in einem Bewegungsbild synchron zur Musik.

Chopin- Etüde : Interpretation Nr. 18

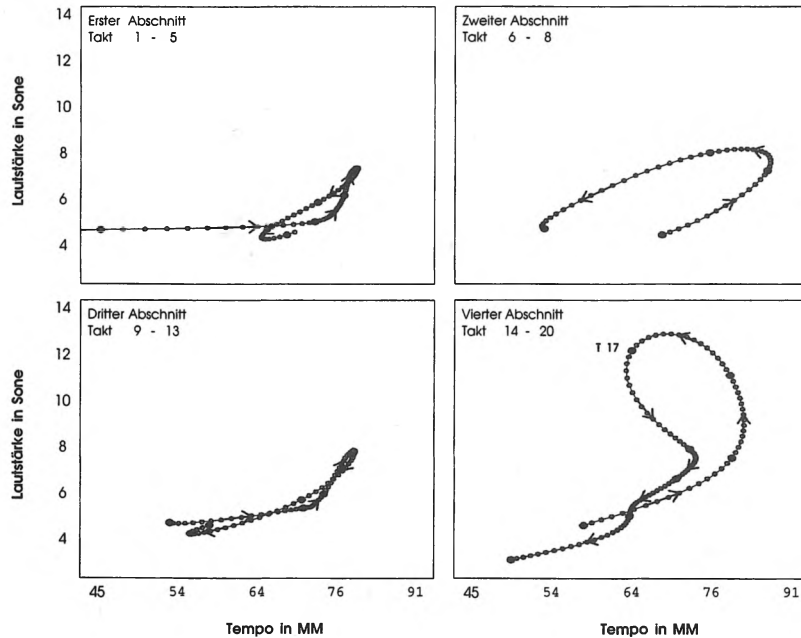


Abbildung 3: Der Performance-Pfad der Interpretation Nr. 18, separiert nach den vier Abschnitten des ersten Teils. Dargestellt wird die Lautstärke- und Tempogestaltung bezüglich der Ganztakt-Perspektive. Der zeitliche Verlauf ist anhand der Pfeile ablesbar. Der Abstand zwischen je zwei Kreisen repräsentiert 200 Millisekunden. Die Taktanfänge sind durch schwarz gefüllte Kreise speziell markiert. Die Metronomangaben beziehen sich auf die Achtelnoten der Etüde.

Die formalen Einschnitte der Komposition korrespondieren regelmäßig mit relativ geringer Lautstärke und relativ geringem Tempo. Die Abschnitte beginnen und enden stets tendenziell „links unten“. Weiter ist zu sehen, dass bei Steigerungen die Lautstärke und das Tempo zumeist nicht parallel geführt werden, sondern eine deutliche Tendenz besteht, *zuerst* das Tempo und *dann* die Lautstärke anzuheben, in den Grafiken zeichnet sich dieses in nach links gebogenen Linien ab. Man beachte insbesondere den Steigerungsbogen des Abschnitts 4: Das Tempomaximum wird etwa einen Takt vor dem Lautstärkehöhepunkt erreicht. Bemerkenswert erscheint zudem die Tatsache, dass der

melodische Höhepunkt dieses Abschnitts auf den Beginn von Takt 17 (in der Grafik eingezeichnet) fällt, seinerseits also *nach* dem Lautstärkemaximum, so dass die Höhepunkte von Tempo, Lautstärke und Melodie gleichsam aufgefächert werden. Speziell die Gestaltung dieses Abschnitts ist positiv von den Hörern bewertet worden, 4 von 6 der sich bei dieser Interpretation zu Einzelpassagen äuernden Versuchspersonen empfanden gerade diesen Abschnitt als besonders gelungen.

Chopin- Etüde: Interpretation Nr. 13

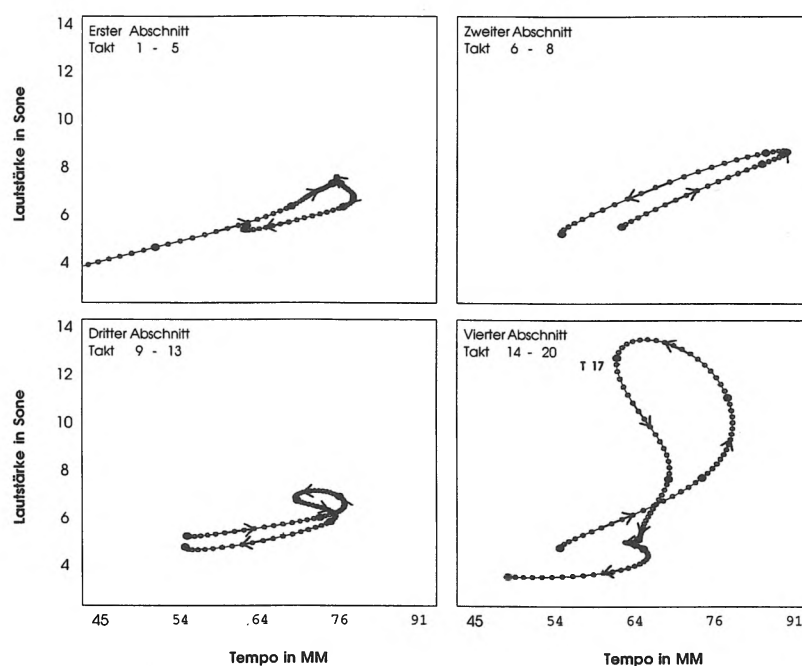


Abbildung 4: Der Performance-Pfad der Interpretation Nr. 13, separiert nach den vier Abschnitten des ersten Teils. Dargestellt wird die Lautstärke- und Tempogestaltung bezüglich der Ganztakt-Perspektive.

Auch bei der insgesamt weniger gut bewerteten Interpretation Nr. 13 (Abbildung 4) wurde speziell der Abschnitt 4 positiv beurteilt (6 von 9 Versuchspersonen). Auffällig ist die große Ähnlichkeit dieser Passage zum entsprechenden Abschnitt der Interpretation Nr. 18. Hierdurch wird die Vermutung einer für

diesen Abschnitt der Komposition gelungenen „Linienführung“ gestützt. Im Übrigen findet sich auch bei Nr. 13 die Korrespondenz der formalen Einschnitte mit relativ geringer Lautstärke und geringem Tempo. Hingegen ist die Tendenz von Pianist Nr. 18, dem Lautstärkeanstieg die Tempozunahme vorausgehen zu lassen, hier geringer ausgeprägt. Schließlich ist noch die Tatsache zu verzeichnen, dass die kompositorisch weitgehend identischen Abschnitte 1 und 3 hier relativ unterschiedlich gestaltet werden, im Gegensatz zur Interpretation Nr. 18.

Chopin- Etüde: Interpretation Nr. 09

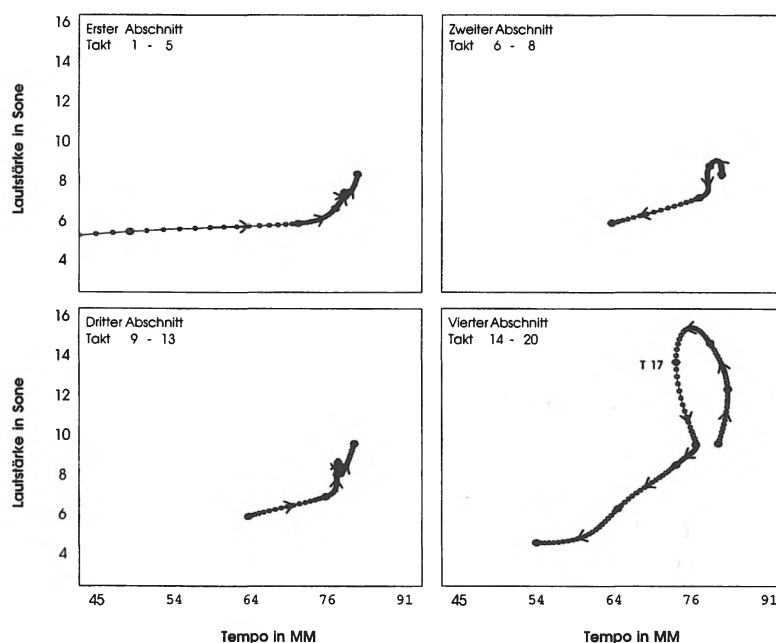


Abbildung 5: Der Performance-Pfad der Interpretation Nr. 09, separiert nach den vier Abschnitten des ersten Teils. Dargestellt wird die Lautstärke- und Tempogestaltung bezüglich der Ganztakt-Perspektive.

Bei der insgesamt schlecht bewerteten Interpretation Nr. 09 (Abbildung 5) fällt auf, dass der Pfad an den Grenzen zwischen den Abschnitten 1 und 2 sowie zwischen 3 und 4 nicht links unten, sondern relativ weit rechts oben liegt.

Diese formalen Einschnitte werden also nicht durch die Gestaltung unterstrichen, sondern tendenziell „überspielt“ (diese Vokabel drängt sich insbesondere beim Hören auf). Abschnitt 4 zeigt wie bei den anderen Interpretationen die Auffächerung der Höhepunkte, der Steigerungsbogen holt allerdings nicht so weit aus („holt nicht soviel Schwung“?), und es fehlt die Wiederbeschleunigung nach dem melodischen Maximum in Takt 17. Die Tendenz, dem Lautstärkeanstieg die Tempozunahme *vorausgehen* zu lassen, besteht in den Abschnitten 1, 2 und 4.

Diskussion

Die bisherige Auswertung der Grafiken lässt sich in vier Punkten zusammenfassen: Die untersuchten Pianisten tendieren dazu,

- die formalen Einschnitte der Komposition mit Lautstärke- und Tempominima zu verbinden.
- bei Steigerungen zunächst stärker das Tempo, danach vermehrt die Lautstärke anzuheben.
- bei einer längeren Steigerung die Höhepunkte von Tempo, Lautstärke und Melodie nicht gleichzeitig, sondern sukzessive in dieser Reihenfolge auftreten zu lassen.
- kompositorisch einander entsprechende Abschnitte ähnlich zu gestalten.

Dass formale Einschnitte per Lautstärke- und Tempoverminderung markiert werden, diese Beobachtung befindet sich in Übereinstimmung mit bisherigen Ergebnissen der Performanceforschung und wurde bereits häufig beschrieben (siehe Gabrielsson 1999). Die übrigen Punkte hingegen sind weitgehend neu. Dies ist nicht erstaunlich, betreffen diese doch solche Eigenheiten der Interpretation, welche erst in der neuen Darstellungsform sichtbar werden. Denn insbesondere die Asynchronizität der Lautstärke- und Temposteigerung und die Auffächerung der Höhepunkte sind Phänomene, welche sich eben nicht auf einen Teilaspekt von Musik beschränken und welche folglich zu ihrer Entdeckung der neuen, integrierten Sichtweise bedürfen.

Die Frage nach der Allgemeingültigkeit der hier beobachteten Tendenzen bedarf weiterer Untersuchungen. Zunächst werden die eigenen Balladen-Interpretationen auszuwerten sein, darüber hinaus aber dann auch die Ergebnisse anderer Studien, soweit dort Daten über die Tempo- und Lautstärkege-

staltung erhoben wurden (häufig beschränkte man sich in der Performanceforschung bislang auf das Tempo).

Die Frage nach der Allgemeingültigkeit stellt sich in zweifacher Hinsicht: Zum einen im Hinblick auf die Art der Musik: So darf als sicher gelten, dass Bach oder Bartok anders gespielt werden als Chopin - wenn auch vermutlich nicht *völlig* anders. Beides wäre eben herauszufinden: Unterschiede ebenso wie die übergreifenden Gemeinsamkeiten.

Zum anderen stellt sich die Frage nach der Allgemeingültigkeit bezüglich der ausgewählten Pianisten. So ist anzunehmen, dass die bisherigen Einspielungen Ähnlichkeiten aufweisen allein aufgrund der Tatsache, dass die Spieler alle dem Umkreis der Wiener Musikuniversität und somit in gewissem Sinn einer einheitlichen Tradition entstammen (siehe hierzu auch Goebel 1999a). Wichtig erscheint noch der Hinweis, dass die Pianisten zwar alle das Mindestniveau eines Musikstudenten des Faches Klavier besitzen, andererseits sich jedoch keine Interpreten von internationalem Rang darunter befinden. Entsprechende Untersuchungen mit Weltklasse-Interpretationen durchzuführen, erscheint sehr reizvoll und ist geplant.

Die Frage, auf welche Weise die Untersuchungsergebnisse mit der Bewertung durch Hörer zusammenhängen, kann derzeit nicht abschließend beurteilt werden. Immerhin gibt es zahlreiche Indizien: Dass beispielsweise die Gestaltung des Abschnitts 4 nach Art des Pianisten Nr. 18 als gelungen empfunden wird, darf mit guten Gründen vermutet werden: Erhielt doch Nr. 18 die beste Gesamtbewertung und spezielles Lob für diese Passage und wurde bei der insgesamt weniger gut bewerteten Nr. 13 doch dieser zu Nr. 18 sehr ähnliche Abschnitt ausdrücklich positiv beurteilt. Das „Überspielen“ einiger Formabschnitte in Interpretation Nr. 09 mag als ein Grund für dessen schlechte Gesamtbewertung gesehen werden. Jedoch sei in diesem Zusammenhang zur Vorsicht gemahnt: Ein parallel durchgeführtes Experiment mit musikalisch nicht vorgebildeten Hörern ergab eine relativ *positive* Bewertung für Nr. 09. Man könnte spekulieren, dass es gerade dieses relativ schnörkellose „Durchspielen“ des Pianisten Nr. 09 war, was diesen Hörern gefiel - also möglicherweise eine rhythmisch-motorische Komponente. Hierbei wird zweierlei deutlich: Zum einen muss eine gute Theorie der musikalischen Interpretation hörspezifisch ausdifferenziert sein. Zum anderen darf man die Untersuchungen nicht auf die Aspekte der Lautstärke und des Tempos reduzieren, sondern hat insbesondere die rhythmische Gestaltung (die sich ja nicht auf das Tempo

beschränkt) einzubeziehen. An dieser Stelle steht bereits ein weit entwickeltes Verfahren zur Untersuchung rhythmischer Aspekte bereit (Langner 2002), welches ebenso zu integrieren sein wird wie speziellere, auf die Besonderheiten einzelner Instrumente bezogene Gesichtspunkte: So zum Beispiel der Pedalgebrauch beim Klavier oder die minimalen zeitlichen Verschiebungen der Melodiestimme gegen die Begleitung („melody lead“, Goebel 2001).

Die bisherigen Untersuchungsergebnisse der Studie - denen eine gewisse Vorläufigkeit anhaftet - dienen als Beispiele für die Möglichkeiten, welche das neue Verfahren bietet. Es handelt sich hierbei um die *allerersten Schritte*. Welche weiteren Erkenntnisse auf diesem Wege in Zukunft gewonnen werden und welche Entdeckungen damit noch gemacht werden könnten, davon mögen diese Beispiele eine erste Vorstellung verschaffen. Offensichtlich erscheint bereits jetzt die Tatsache, dass mit Hilfe des Verfahrens zahlreiche, bislang nur intuitiv erfahrbare Eigenheiten einer Interpretation visualisiert und damit in gewissem Sinne auch objektiviert werden können.

Als das eigentliche, bereits jetzt vorliegende Ergebnis sehen wir daher eben dieses Verfahren, sehen wir das Bereitstellen eines sensiblen und hochentwickelten Werkzeugs zur Untersuchung von musikalischen Interpretationen. Dabei erscheint der mögliche wissenschaftliche Erkenntnisgewinn nur als der eine Aspekt, der andere - ebenso relevante - liegt in dem Nutzen, den Musiker und Musiklehrer aus dem Verfahren ziehen können.

Zunächst einmal führt das Verfahren zu Erkenntnissen, die unmittelbar in der Unterrichtssituation angewendet werden können, da sie in direkte Hinweise an Instrumentalschüler umzusetzen sind. „Nun achte bei der Steigerung doch mal darauf, dass du *zuerst* das Tempo und erst *später* die Lautstärke anhebst!“ oder „Nimm die Lautstärke bereits *vor* dem Melodiegipfel wieder etwas zurück!“ - dies sind Hinweise, die bei geeignet disponierten Schülern vermutlich etwas Positives bewirken können und im günstigen Fall schließlich zu einem besseren Gefühl für eine gute Gestaltung führen.

Wahrscheinlich wissen gute Lehrer bereits vieles von diesen Dingen, doch erscheint offen, bis zu welchem Grade sie bei ihnen ins Bewusstsein gedrungen sind. Zwar sind gute Lehrer in der Lage, auch „nur intuitiv Gewusstes“ zu vermitteln, doch eröffnet das bewusste Wissen zusätzliche Wege. Und es ist gut, über viele verschiedene Wege der Vermittlung zu verfügen, denn unterschiedliche Schüler sind auf unterschiedliche Weise erreichbar.

Eine weitere, noch intensivere Anwendung unserer Forschungsergebnisse versprechen wir uns von der geplanten Echtzeit-Version. Die Ihnen heute vorgeführten Animationen vermitteln einen Eindruck von dem, was möglich sein wird: Die Bilder entstehen auf dem Monitor, noch während der Musiker spielt. Es gibt also eine Sofort-Rückmeldung für Schüler und Lehrer. Die Bilder werden zudem gespeichert und können im Anschluss an die Interpretation ausgewertet werden. Der Vergleich mit eigenen, früheren Einspielungen wird möglich, Lernfortschritte sichtbar, falls gewünscht auch ein Vergleich mit vorbildlichen Interpretationen. All dies kann auch beim häuslichen Üben erfolgen.

An einen weiteren Anwenderkreis sei noch gedacht: an die wachsende Zahl von Musikliebhabern, die am heimischen PC per Sequenzer-Programm und Synthesizer eigene Musik kreieren. Auch hierbei könnte das Verfahren helfen und erste Rückmeldungen liefern.

Schließlich sehen wir auch Anwendungsmöglichkeiten für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen. Die Performance-Pfade dürften aufgrund ihrer unmittelbaren Sinnfälligkeit eine willkommene Bereicherung für Interpretationsvergleiche sein und möglicherweise gerade solchen Schülern entgegenkommen, die zu komplexen Sachverhalten leichter über das Sehen vorstoßen. Auch für die eigenen musikalischen Aktivitäten im Rahmen des allgemeinen Musikunterrichts könnte das Verfahren dienlich sein, ermöglicht es fundierte Rückmeldungen ja bereits auf sehr elementarer Ebene, zum Beispiel bei einfachen Rhythmus-Übungen.

Wir haben als das eigentliche Ergebnis unserer Arbeit das neu entwickelte Verfahren genannt, also ein Mittel, ein Werkzeug in das Zentrum gestellt. Uns ist jedoch auch wichtig, auf die hinter diesem Werkzeug stehende „Philosophie“ zu verweisen: Diese beruht auf der Überzeugung, dass ein tiefergehendes wissenschaftliches Verständnis musikalischer Phänomene nicht über zergliederndes Analysieren, sondern nur über weitgehend ganzheitliche Betrachtungsweisen möglich ist. Das neu entwickelte Verfahren sehen wir als einen Beitrag genau in diesem Sinne. Dass eine solche tendenziell ganzheitliche Betrachtungsweise, welche ja das Hantieren mit großen Datenmengen und komplexen Verknüpfungen voraussetzt, gerade durch die moderne Computertechnologie ermöglicht wird, dass also Wissenschaft gerade mit ihren fortgeschrittensten Möglichkeiten wieder zunehmend vereinheitlichend zu schauen vermag, betrachten wir als ein hoffnungsvolles Zeichen.

Danksagung

Die Autoren bedanken sich herzlich bei den 22 Wiener Pianisten, die ihre Chopin-Interpretationen zur Verfügung stellten. Darüber hinaus bedanken wir uns bei den Studierenden der Humboldt-Universität zu Berlin, die an der Planung und Durchführung des Bewertungsexperimentes beteiligt waren. Mit ihrem Engagement haben sie wesentlich zum Gelingen des Projektes beigetragen.

Literatur

- Gabrielsson, A. (1999): The performance of music. In D. Deutsch (Hrsg.), *The psychology of music* (S. 501-602) (2. Aufl.). San Diego: Academic Press
- Goebel, W. (1999a): Numerisch-klassifikatorische Interpretationsanalyse mit dem ‚Bösendorfer Computerflügel‘. Diplomarbeit, Universität Wien 1999
- Goebel, W. (1999b): Analysis of piano performance: towards a common performance standard?, *Proceedings of the Society of Music Perception and Cognition Conference (SMPC99)*. Evanston, Illinois, USA
- Goebel, W. (2001): Melody lead in piano performance: Expressive device or artifact? *Journal of the Acoustical Society of America*, 110(1), S. 563-572
- Kopiez, R. (1996): Aspekte der Performanceforschung. In H. de la Motte-Haber (Hrsg.), *Handbuch der Musikpsychologie* (S. 505-587) (2. Aufl.). Laaber: Laaber
- Langner, J. (1997): Multidimensional dynamic shaping. In A. Gabrielsson (Hrsg.), *Proceedings of the Third Triennial ESCOM Conference, Uppsala, Sweden, 7-12 June* (S. 713-719)
- Langner, J. (2002): *Musikalischer Rhythmus und Oszillation*. Frankfurt am Main: P. Lang
- Langner, J., Kopiez, R. & Feiten, B. (1998): Perception and representation of multiple tempo hierarchies in musical performance and composition. In R. Kopiez & W. Auhagen (Hrsg.), *Controlling creative processes in music* (S. 13-35). Frankfurt a. M.: P. Lang
- Langner, J., Kopiez, R., Stoffel, Ch. & Wilz, M. (2000): Realtime analysis of dynamic shaping. In C. Woods et al. (Hrsg.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition. Keele, UK, August 2000*

Weitere Informationen und Literaturhinweise finden sich auf den Internet-Seiten der Autoren:

Jörg Langner
Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
Internet: <http://amor.rz.hu-berlin.de/~h35561ql/>

Werner Goebel
Österreichisches Forschungsinstitut für Artificial Intelligence, Wien
Schottengasse 3
A-1010 Wien
Internet: <http://www.ai.univie.ac.at/~wernerg/>

Dort können auch die je 23 Aufnahmen der beiden Chopin-Kompositionen als MP3 angehört werden. Ebenso ist ein Download der Diplomarbeit Goebel, 1999 möglich.

Lampenfieber - Selbstbild und Selbsterleben

1. Beschreibung des Forschungsproblems unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes

„Gott sei Dank! - nie wieder werde ich Cello spielen müssen“ (Casals 1974, S. 76) war Pablo Casals' erster Gedanke im Moment einer Handverletzung. Er, einer der weltbesten Cellisten, litt unter unsäglichem Lampenfieber, unter einer belastenden Angst vor jedem Bühnenauftritt. Für viele Berufsmusiker, aber auch für andere Menschen, die sich vor Publikum exponieren, gehört Lampenfieber einerseits zu den destabilisierenden Faktoren in der Auftritts-/Prüfungssituation, andererseits kann es aber auch motivationale Aspekte in sich bergen. Werden Menschen im Urteil anderer negativ bewertet oder empfinden sie sich zumindest negativ bewertet, so kann es zu einer Bedrohung ihres Selbstwertes kommen, was zu einer Vermeidungstendenz in derartige Situationen führen kann. Auf der anderen Seite steht die Motivation zu Aufgaben- und Problemlösungen, zu kreativem Tun und der Wunsch danach, sich damit in den anderen Menschen zu spiegeln. Dass jeder ein ansehnliches Spiegelbild von sich sehen möchte, ist im Sinne einer Aufrechterhaltung des Selbstwertes selbstverständlich.

So stellt ein Bühnenauftritt eine Situation dar, in der zwei Kräfte wirksam werden: Dem Vermeidungs- und Fluchtverhalten steht die Motivation zu kreativer Aufgabenbewältigung gegenüber.

Bereits 1952 haben Mandler & Sarason in Untersuchungen zur Prüfungsangst festgestellt, dass sie vom Aufgabentrieb (man würde heute wohl eher von motivationalen Aspekten sprechen) und vom Ängstlichkeitstrieb beeinflusst ist (Mandler & Sarason 1952). Diese Ambivalenz des Erlebens einer Prüfungssituation erscheint insbesondere bei einem Musikauftritt begründet: Dem Musikmachen ist zumeist ein emotionaler Ausdruckswunsch implizit, der aber im Falle einer Leistungskontrolle, als welche man einen öffentlichen Auftritt bezeichnen kann, mit der Befürchtung eines selbstwertbedrohenden Ereignisses

zusammentrifft. Im Negativfall entsteht daraus die sogenannte Aufführungs- oder Podiumsangst, die zu einer Leistungsminderung sowie zu Spielblockaden führen kann und von der das Lampenfieber insofern deutlich abzugrenzen ist, als es eine kreative, leistungssteigernde Angst darstellt (vgl. Möller 1999, S. 13-19). Psychoanalytische Erklärungsansätze der Podiumsangst zeigen eine Abgrenzung zum Lampenfieber auf (vgl. Hofmann 2001).

Drei groß angelegte Studien zur Podiumsangst liefern Ergebnisse, die allerdings - wegen der uneinheitlichen Definitionen des Begriffes und unterschiedlicher Untersuchungsansätze - nur bedingt vergleichbar sind:

Nach der ICSOM-Studie (Fishbein & Middlestadt 1988) leiden 24% der Musiker an Aufführungsängsten, nach einer Untersuchung von James (1984) sind es 63% der Mitglieder zweier großer britischer Orchester und bei Marchant-Haycox & Wilson (1992) sind es 47% der untersuchten Orchestermusiker.

„Normales“ Lampenfieber wird hingegen als eine selbstverständliche Erscheinung angesehen, so dass es als Untersuchungsgegenstand nur bedingt im Blickfeld der Forschung steht (Auswahlbibliografie „Lampenfieber“ und Untersuchung zum Lampenfieber bei Teilnehmern von „Jugend musiziert“ siehe Linzenkirchner 1992 a, b).

Während Ängste im Zusammenhang mit Auftritten bei Profimusikern und Musik-Studierenden mittlerweile etwas mehr Beachtung gewonnen haben, ist ein geringes Forschungsinteresse vorhanden, wenn es um Studierende geht, die sich musik-praktischen Prüfungen unterziehen müssen, ohne eine künstlerische Berufsmusikerlaufbahn anzustreben.

Am Lehrstuhl für Musikpädagogik der Universität Augsburg wurde genau diese Zielgruppe für eine Befragung ausgewählt. Es handelt sich um Lehramtsstudierende (Grundschule), für die eine Vorspielsituation mit wenig Routine verbunden ist. Hierbei wurde das „normale“ Phänomen Lampenfieber zum Gegenstand gemacht, es handelt sich *nicht* um Studierende, die unter einer blockierenden Form von Podiumsangst leiden.

Erfahrenswert war, was geschieht, wenn auf der einen Seite ein Wunsch nach emotionalem Ausdruck durch Musik besteht, auf der anderen Seite jedoch die Angst Raum einnimmt, dass dieses Handeln beurteilt, überprüft, benotet wird. Es wurde somit der Frage nachgegangen, inwiefern Zusammenhänge zwischen dem Selbstbild, dem Selbsterleben und der Bewältigung der Bühnensituation bestehen.

Zur Herstellung einer Verständnisgrundlage möchte ich die Begriffe Selbstbild und Selbsterleben folgendermaßen definieren:

Das Selbstbild meint den Blick auf sich selbst:
So bin ich - das stelle ich dar

Das Selbsterleben meint die Wahrnehmung von Signalen, die
Körper und Psyche geben:
Körperwahrnehmungen, Gedanken, Gefühle

2. Ziel und Aufbau der Studie sowie methodisches Vorgehen

Ziel war es, Informationen zu erlangen über das Selbsterleben im Vorfeld und im Moment des Bühnenauftritts sowie darüber, ob das Selbstwertempfinden im Verlauf der Auftrittssituation konstant oder instabil ist. Weiteres Ziel war es, die unterschiedlichen Coping-Strategien zu erfassen. Zur Gewinnung eines umfassenden Bildes wurden im Einzelnen folgende Fragekategorien erfasst:

- Gedanken und körperliche Reaktionen während des Auftritts
- Gedanken und körperliche Reaktionen unmittelbar vor dem Auftritt
- Gedanken und körperliche Reaktionen Wochen/Tage vor dem Auftritt
- Strategien der Bewältigung (Coping)
- Vorherige Erfahrungen in Bühnensituationen
- Eigene Erwartungen bezüglich des Ablaufs des Auftritts
- Tatsächlicher Verlauf des Vorspiels/Vorsingens
- Unterschiedliche Anspannungsgrade beim Instrumentalspiel und Gesang
- Außerdem wurde der Stress-/Anspannungsgrad anhand einer Skala von 1 bis 5 eingeordnet.

Es handelt sich um eine qualitative Erhebung, wobei leitfadenstrukturierte Interviews mit Studierenden durchgeführt wurden, die einige Monate zuvor ihre praktische Abschlussprüfung (Instrument und Gesang) absolviert hatten.

Das Dilemma „zwischen Tiefe und Breite“ (Flick 1996, S. 109) hinsichtlich der Erfassung des Feldes und des Grades der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse ist in der qualitativen Forschung bekannt. Meine Entscheidung ging bei diesem Untersuchungsansatz in Richtung eines kleineren Samples, um einen Schwerpunkt auf die Auslegung innerer Strukturen legen zu können.

Es wurden vier Personen im Alter von 23 bis 26 Jahren interviewt. Obwohl dies bei diesem methodischen Vorgehen eine ausreichende Anzahl darstellt, um sich der Fragestellung zu nähern, möchte ich diese Untersuchung als Pilotstudie verstanden wissen, weil bei einem kleinen Sample die Ergebnisse immer eingeschränkt verallgemeinerbar sind.

Die Teilnehmer an der Studie hatten folgende Kriterien zu erfüllen:

- Sie mussten Studierende des Lehramtes Grundschule sein
- Ihre Abschlussprüfung sollte nicht länger als drei Monate zurückliegen
- Die Abschlussprüfung wurde von ihnen in allen geforderten Teilen abgelegt
- Sie sollten die Bereitschaft haben, über Befindlichkeiten in Zusammenhang mit der Prüfung und über deren Ablauf umfassend Auskunft zu geben, bei meiner gleichzeitigen Zusicherung des vertraulichen Umganges mit den persönlichen Daten

Dem Aufruf zur Teilnahme an den Interviews kamen nur weibliche Studierende nach. Möglicherweise besteht hier ein Zusammenhang mit dem ohnehin äußerst geringen Anteil männlicher Studierender in den Grundschulstudiengängen.

Die Interviews wurden von mir geführt, aufgezeichnet und transkribiert. Die Auswertung erfolgte zunächst inhaltsanalytisch mittels der Einzelschritte Paraphrasierung, Explikation und Strukturierung (Mayring 1983) sowie nach hermeneutischen Gesichtspunkten.

Zwecks Validierung wurden die Quellentexte unterschiedlichen Arbeitsgruppen zu Kontrollauswertungen vorgelegt und die Ergebnisse mit denen der Erstauswertung verglichen. In einzelnen Arbeitsschritten wurde für jeden Probanden ein Auswertungsprotokoll erstellt, es erfolgte wie oben beschrieben eine Kategorisierung der erhobenen Daten sowie eine Überprüfung hinsichtlich ihres selbstwahrnehmungs- und selbstwertrelevanten Aussagewertes.

Aus den oben genannten Fragekategorien wurden die Probandenaussagen, denen eine Relevanz für Erkenntnisse über Selbstbild und Selbsterleben zukommt, in Auswertungskategorien zusammengefasst. Zum Erfassen der Selbstbild- und Selbsterlebensqualitäten wurden zunächst körperbezogene und gedankliche Wahrnehmungen herangezogen, des weiteren wurden die Copingmechanismen betrachtet.

Um einen Eindruck vom Ausmaß der Anspannung zu erhalten, nahmen die Befragten eine subjektive Einstufung auf einer Skala vor, wobei zwischen Instrument und Gesang differenziert wurde.

Diese Studie hat im Sinne qualitativer Erhebungsverfahren die Erlebensschilderung aus Sicht der Probanden zur Grundlage und wird dem Hauptanliegen der qualitativen Forschung gerecht, „den Zugang zur Realität über subjektive Deutungen, über interpretative Prozesse“ (Mayring 1991, S. 213) zu erhalten.

3. Ergebnisse bezüglich des Selbstbildes und Selbsterlebens

Insgesamt zeigt sich, dass in der Lampenfiebersituation jede einzelne Probandin von sich ein sehr heterogenes *Selbstbild* hatte, das stark vom momentanen *Selbsterleben* beeinflusst wird.

Das Selbsterleben bewegt sich schwankend zwischen positiven und negativen Wahrnehmungen und bringt das Selbstbild (einschließlich des Selbstwertes) in einen instabilen Zustand. Die gedankliche Auseinandersetzung lässt sowohl Raum für Zweifel an der eigenen Kompetenz als auch für Grandiositätsfantasien. Die Körperwahrnehmung wird durchgängig negativ und destabilisierend erlebt.

In vielen Aussagen - und zwar bei *allen* Befragten - wird ein positiver Selbstanteil sogleich wieder durch eine aktuelle Wahrnehmung (Körpererscheinung, negative Gedanken) relativiert.

Frau B:

Ich fühlte mich eigentlich stabil und sicher, weil ich gut vorbereitet war. Aber dann hatte ich zitterige Knie und Hände und mir ging durch den Kopf, dass ich schlechter spielen könnte als die anderen, und da weiß ich, dass mich das schon *aus dem* Gleichgewicht bringen kann.

Die Summe etlicher verschiedener und widersprüchlicher Eindrücke körperlicher und psychischer Natur bringt das Selbst in einen „offenen“ Zustand, wodurch es eines nur geringen Anstoßes bedarf, um das Pendel des Selbstwertes in die eine oder andere Richtung ausschlagen zu lassen. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, dass bei Lampenfieber sowohl eine Leistungssteigerung als auch eine Leistungsminderung eintreten kann. Die Leistungssteigerungen fanden sich bei zwei Befragten und lagen im künstlerisch-musikalischen Bereich.

Leistungsabstriche lagen immer im technisch-manuellen Bereich vor, wobei ein Zusammenhang mit dem Kontrollverlust im körperlichen Bereich nahe liegt, da z. B. Händezittern die motorische Geschicklichkeit beeinflusst.

Die Aspekte des Selbsterlebens sind im Folgenden dargestellt:

3.1 Grad der Anspannung

Die Prüfung im Gesang wurde im Vergleich zur Instrumentalprüfung bei zwei Probanden eindeutig mit mehr Anspannung erlebt, was sich sowohl im Interview als auch bei der Skalen-Einstufung abzeichnete.

Bei den anderen beiden Probanden haben sich die Aussagen im Gespräch tendenziell auch in diese Richtung bewegt. Als Begründung wurde durchgängig angegeben, dass man beim Gesang mehr von sich selbst preisgeben müsse. Mit dem Instrument habe man ein Medium zur Verfügung, wodurch eine Erleichterung der Bühnensituation eintrete. Die Prüfung in Gesang bestand aus einem unbegleiteten Stück und einem mit Klavierbegleitung.

Alle Probanden betonten, dass sie sich beim Werk mit Klavierbegleitung erheblich sicherer fühlten, nicht nur, weil das Klavier ihrer Stimme eine Basis gab, sondern vor allem, weil sie nicht allein auf der Bühne waren.

Anhand der Selbsteinstufungsskala wurden folgende Selbsteinschätzungen vorgenommen:

Proband	Grad der Anspannung Instrumentalprüfung	Grad der Anspannung Gesangprüfung
A	3	4
B	4	4
C	4	4
D	2	3

- 1 Überhaupt keine Anspannung
- 2 Wenig Anspannung
- 3 Mittlere Anspannung
- 4 Hohe Anspannung
- 5 Sehr große Anspannung

3.2 Körperbezogene Selbstwahrnehmung

Alle Studierenden beschreiben eine erhöhte körperbezogene Selbstaufmerksamkeit. Sie berichten über ausgeprägte körperliche Selbstwahrnehmungen von teilweise sehr differenzierten vegetativen Reaktionen vor dem und während des Auftritts. Die Symptome Herzklopfen, schwitzende Hände, trockener Mund, trockene Lippen, Zittern der Hände, Schwächegefühl in den Händen, „komisches“ Gefühl im Magen, weiche Knie, bestanden während der Prüfung fort, obwohl das Gefühl der psychischen Erregung eher zurückging.

Bei einer Probandin traten als zusätzliche körperliche Symptome auf: Fieber (am Tag vor dem Auftritt) und rote Flecken im Gesicht kurz vor der Prüfung. Einige Tage vor dem Auftritt traten bei zwei Studentinnen ausgeprägte Appetitlosigkeit und ein diffuses „flaues“ Gefühl in der Magengegend auf, das sich verstärkte, wenn sie an das bevorstehende Ereignis dachten.

Die Körpersymptome traten bei allen und jeweils unabhängig davon auf, ob ein geringer, hoher oder mittlerer Anspannungsgrad angegeben wurde. Diese Erscheinungen bestanden bei drei Studentinnen während der Prüfung unverändert fort, bei einer reduzierten sie sich nachdem sie das erste Prüfungsstück bewältigt hatte. Die psychische Aufregung blieb bei ihr dennoch im selben Ausmaß erhalten.

3.3 Gedankliche Auseinandersetzung vor und während der Auftrittssituation

Die Gedanken kurz vor und beim Auftritt waren bei allen sehr ähnlich und zeigten ein ständiges Oszillieren zwischen Selbstvertrauen und Selbstzweifel. In ständigem Wechsel traten einerseits beängstigende Vorstellungen von Versagen auf und andererseits die Überzeugung, den Anforderungen gerecht zu werden.

Frau C:

Ich habe mir immer gesagt, dass ich es ja kann, bei den Proben ging es doch immer gut. Dann wusste ich aber nicht, ob ich einen guten Tag habe und ob nicht vielleicht doch alles schief gehen kann und ich mich dann total blamiere.

Prävalent im negativen Gedankenbereich war die Furcht vor einer Blamage vor den Prüfungskommissionsmitgliedern und davor, im Vergleich zu allen anderen schlechter abzuschneiden.

Alle Befragten haben sich Tage und Wochen vor dem Vorspiel mit der Situation befasst, wobei auch schon zu diesem Zeitpunkt ein Schwanken zwischen angstbesetzten und erfolgsgeleiteten Vorstellungen stattfand.

3.4 Kontrollüberzeugungen

Alle Befragten haben eine überwiegend internale Kontrollüberzeugung (zur Theorie der Kontrollüberzeugungen: siehe Rotter 1966) zum Ausdruck gebracht. Eine Studentin gab zusätzlich auch Komponenten außerhalb ihres Einflussbereiches eine gewisse, aber nicht übergewichtige Bedeutung (Glück, uneinschätzbare Erwartungen der Prüfungskommission). Da die Kontrollüberzeugungen gedanklich repräsentiert sind, werden sie zu einem Teil des Selbst-erlebens.

4. Ergebnisse bezüglich des Copings

Wie wurde die Lampenfiebersituation bewältigt? Welche Coping-Mechanismen konnten die Studierenden entwickeln, um mit dieser Stress-Situation umzugehen?

Lazarus et. al. (1984, 1993) beschreiben im Wesentlichen zwei Dimensionen des Coping:

- Problemorientierte Copingstrategien (sie beinhalten Handlungen, die zur Lösung eines Problems beitragen oder führen können).
- Emotionsorientierte Copingstrategien (sie beinhalten das Suchen nach Wegen, um negative emotionale Reaktionen auf Stress abzubauen mittels Verdrängung, Vermeidung, Ablenkung, Wunschdenken, kognitiver Umstrukturierung im Sinne einer positiven Neubewertung und Sinnsuche).

Bei allen in der vorliegenden Studie Befragten fand eine Kombination beider Strategieformen statt, wobei hauptsächlich folgende Mechanismen zum Einsatz kamen:

4.1 Antizipation der Vorspielsituation

Alle Probanden hatten sich schon Tage bis Wochen vor dem Auftritt gedanklich mit der bevorstehenden Situation beschäftigt. Zwei Probanden haben Freunden ihr Prüfungsprogramm vorgespielt und auch im Prüfungssaal Wochen zuvor die Vorspielsituation simuliert bzw. sich konkret vorgestellt, wie

der Auftritt ablaufen wird. Dies stellt einen wichtigen Coping-Mechanismus dar, weil auf diese Weise eine Angstkonfrontation einschließlich Überprüfung bedeutsamer Realitätsfaktoren stattfindet (z. B. „Aneignung“ des Raumes, der Akustik, der Bühnensituation etc. als „bekannte Größe“). Gegebenenfalls wird dadurch die bevorstehende Situation hinsichtlich ihrer Bedrohlichkeit relativiert, eine Methode, die sich die kognitiven Therapien zu Nutze machen.

Frau A:

Ich hab vorher, die ganze Zeit vorher, schon immer im Konzertsaal geübt und hab mir die Situation auch vorgestellt, also wie das dann wird. Ich denke, das hat mir auch ziemlich geholfen.

4.2 Rückgriff auf frühere Bühnenerfahrungen

Auffallend ist, dass bei allen Probanden die Erfahrungen früherer bewältigter Bühnenauftritte in die Vorbereitung des Vorspiels eingeflossen sind und in allen Fällen zu einer mental günstigen Beeinflussung beigetragen haben. Das fand in einer Weise der Selbstberuhigung statt, wobei die Studierenden aus bereits gemeisterten Auftritten ein Gefühl der Sicherheit entnehmen konnten. Aus früheren Auftritten mit einem positiven Verlauf haben sie auf die Wahrscheinlichkeit eines erneuten Gelingens geschlossen. Die Selbsteinschätzungen waren in diesen Fällen realistisch positiv. Eine ungünstige Beeinflussung bei entsprechenden negativen Vorerfahrungen wäre denkbar und müsste an geeigneten Probanden neu überprüft werden. Bei den hier befragten Studierenden war eine Negativ-Konnotation nicht gegeben.

Frau D:

Ich bin eigentlich sehr positiv reingegangen, ich hab gleich gesagt, das klappt, das weiß ich einfach bei mir, das kann ich.

[...]

Also ich spiel öfter in der Kirche. Ich war auch am musischen Gymnasium, das war's Pflicht, dass man zu jedem Halbjahreszeugnis vorspielt, da ist einfach die Routine da, da weiß ich, dass es irgendwie geht.

Frau C:

Ich spiele oft in der Kirche vor und habe dann ein geringes Maß an Aufregung, gerade so, dass es praktisch die Leistung noch fördert. Einmal stand eine Sängerin vom Theater hinter mir, das habe ich kurz vorher erfahren, da

war ich dann aufgeregt. Von daher weiß ich, dass ich mehr aufgeregt bin, wenn ich vor Profis spiele, und ich kann das einschätzen.

Frau B:

Wenn man vorher weiß, es hat schon so oft geklappt, dann hat man die Sicherheit.

4.3 Beruhigung durch Außenstehende aus dem sozialen Umfeld

Für eine Studentin war am Tag des Auftritts wie auch schon Tage zuvor die Unterstützung in ihrem sozialen Umfeld der bedeutsamste Faktor zum Erlangen eines angstreduzierten Zustandes.

Frau D:

Und wenn ich merke, daheim kommt schon die Aufregung, dann muss irgendjemand herhalten, entweder meine Mutter oder mein Freund. Wenn gar niemand da ist, muss ich mit meinem Hund raus. Irgendwas brauche ich dann zum Abreagieren. Da brauche ich dann einfach den Zuspruch, indem die sagen „das schaffst du schon“. Also ich bin eher der Typ, der von außen eine Unterstützung braucht, dann geht's mir schon viel besser.

Zwei weitere Studentinnen räumten der Tatsache eine Bedeutung ein, dass sie in den unmittelbaren Minuten vor dem Auftritt mit Kommilitonen lockere Gespräche führen konnten und Zuspruch bekamen.

Frau A:

Ich hab mich vor der Prüfung halt mit einer Freundin getroffen und mit meiner Klavierbegleiterin. Meine Freundin hatte dieselbe Begleiterin. Und wir haben uns halt vorher noch getroffen und ein bisschen Spaß gemacht, das war dann so ziemlich locker.

Frau D:

Meine Freundin war vor mir dran. Als sie dann raus kam, haben wir dann noch besprochen, wie es bei ihr war, wie es ihr ging. Es war dann alles ein bisschen lockerer und ich war relativ entspannt.

4.4 Autosuggestion

Bei allen Befragten kamen autosuggestive Methoden zur Stressminderung bzw. Angstreduzierung mehr oder weniger bewusst zum Einsatz.

Frau C:

Ich sagte mir, du hast doch viel geübt ... da muss es doch gut gehen ... die Prüfer wollen dir nichts Böses.

Frau D:

Ich habe mir dann beim Betreten des Saals gesagt, das klappt bei mir, ich weiß, dass es bei mir immer klappt.

In diesen Bereich gehörte auch die von allen praktizierte Konzentration auf den Atem, um diesen und das gesamte Vegetativum ruhiger werden zu lassen.

Frau C:

Zur Beruhigung habe ich versucht, tief durchzuatmen. Ich hab ein Nasenloch zugehalten, durchs andere eingeatmet und durch das andere wieder ausgeatmet. Ich habe das schon bei meiner ersten mündlichen Prüfung probiert und hab dann gemerkt, dass es mich beruhigt und bei anderen Prüfungen wieder angewendet. Also auch vom Zwerchfell her konzentriert man sich da auf die Atmung.

4.5 Medikamentöse Unterstützung

Eine Studentin nahm ein pflanzliches Sedativum (Baldrian) ein. Sie hatte damit vorher keine Erfahrung und konnte danach auch nicht einschätzen, ob die Substanz als solche tatsächlich gewirkt hat. Allein die Tatsache, es angewendet zu haben, hat sie jedoch schon beruhigt. Inwieweit es sich hier eher um Autosuggestion als um eine pharmakologische Wirkung handelt, ist natürlich in diesem Rahmen nicht abklärbar.

5. Zusammenfassung - Diskussion - Ausblick

- In der Lampenfiebersituation wurden die Selbstbilder durch das Selbsterleben beeinflusst
- Das Selbsterleben war geprägt von folgenden Faktoren
 - Grad der Anspannung
 - Körperbezogene Selbstwahrnehmung
 - Gedankliche Auseinandersetzung (vor und während der Auftrittssituation)
 - Kontrollüberzeugungen

- Die Selbsterlebensaspekte führten zu einer „Öffnung“ des Selbstbildes
→ positive oder negative Veränderung war möglich
- Problemorientierte und emotionsorientierte Copingstrategien fanden sich in Kombination vor
- Verwendete Copingmechanismen:
 - Antizipation der Vorspielsituation
 - Rückgriff auf frühere Bühnenerfahrungen
 - Autosuggestion
 - Beruhigung durch Außenstehende aus dem sozialen Umfeld
 - Medikamentöse Beeinflussung

Ausgehend davon, dass offensichtlich die Auftrittssituation mit ihren Stresskomponenten das Selbstbild „öffnet“ und somit sowohl positiv als auch negativ beeinflussen kann, erscheint mir die Frage legitim, ob an diesem Punkt bewusst im Bereich des Unterrichts interveniert werden kann. Inwiefern ist es z. B. möglich, im Rahmen des Instrumental-/Gesangunterrichts bereits Verhaltensmöglichkeiten zu eröffnen, so dass die Lampenfieberbewältigung nicht dem Zufall überlassen bleibt? Der musikpädagogischen und psychologischen Forschung kommt die Aufgabe zu, weiterhin zu differenzieren, welche Anteile des Selbsterlebens individuell verschieden sein können, welche hingegen zu den typischen und übergreifenden Leitsymptomen gehören. Dies kann ein Ausgangspunkt sein, neben den guten Möglichkeiten allgemeiner und „pauschaler“ Entspannungsangebote (mentales und autogenes Training, progressive Muskelrelaxation etc.), die Lampenfieberthematik offensiv und individuell im Unterricht zum Gegenstand zu machen - und zwar nicht nur bei Studierenden des Konzertsfaches, sondern bereits zu Beginn des instrumentalen oder vokal Lernens.

Wenngleich Lampenfieber und Podiumsangst in ihren Auswirkungen klar unterscheidbar sind, so ist der Übergang vom Lampenfieber zur Podiumsangst meiner Auffassung nach fließend. Es können Leistungssteigerungen und Leistungsminderungen gleichzeitig auftreten. Leistungsmindernde Effekte sind nicht automatisch der Podiumsangst zuzuordnen, sofern sie gleichzeitig positive Effekte zulassen und nicht blockierend sind. Diesen Bereich sehe ich als den kritischen Übergang an, an dem die Einflussmöglichkeiten der Instrumentalpädagogen auf die Weichenstellung in Richtung Lampenfieber oder Podiumsangst diskutiert werden sollten.

Ausblick auf weitere Untersuchungsansätze:

- Basierend auf den bereits 1988 von Fishbein et al. vorgelegten Ergebnissen, dass nämlich mehr als 5% der Berufsmusiker zur Bekämpfung von Symptomen vor Auftritten regelmäßig Beta-Blocker anwenden und immerhin 27% angeben, gelegentlich Medikamente zur Beruhigung einzunehmen, erscheinen mir Untersuchungen sinnvoll, die ein besonderes Augenmerk auf die medikamentösen Copingstrategien bereits bei Musikstudierenden richten.
- Gegenstand einer weiteren Studie kann die hier nicht berücksichtigte und auch nicht intendierte geschlechtsspezifische Betrachtung von Selbsterlebensaspekten und Copingstrategien Musikstudierender oder Berufsmusiker sein.
- Ein weiterer Ansatz wäre der Vergleich von Auftritten im Bereich der Popmusik, des Jazz, der Volksmusik und der Klassik. Möglicherweise unterscheiden sich Musiker verschiedener Genres in ihrem Selbsterleben und im Umgang mit der Bühnensituation.
- Ausgehend von dem Ergebnis dieser Studie, dass vorherige positive Bühnenerfahrungen die Selbsteinschätzung der Probanden beeinflussten, ist ein weiterführender Untersuchungsansatz denkbar, der sich speziell um die Zusammenhänge zwischen Vorerfahrungen und aktuellen Einschätzungen bemüht. Denkbar wäre ein Zusammenhang zwischen Negativerfahrungen und dem Entstehen von Lampenfieber mit schwerer Beeinträchtigung bis hin zur ausgeprägten Podiumsangst.

Literatur

- Casals, P. (1974): Licht und Schatten auf einem langen Weg. Erinnerungen aufgezeichnet von Albert E. Kahn. Frankfurt am Main
- Fishbein, M. & Middlestadt, S. E. (1988): Medical problems among ICSOM musicians: Overview of an National Survey. Medical Problems of Performing Arts. 3/1988
- Flick, U. (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg
- Hofmann, G. (2001): Psychoanalytische Aspekte der Podiumsangst. In: H. Gembris, G. Maas, R.-D. Kraemer (Hg), Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Musikpädagogische Forschungsberichte. Augsburg
- James, J. (1984): How players show stress symptoms. In: Class. Music. Nerv. 17

- Lazarus, R. S. (1993a): Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, S. 234-247.
- Lazarus, R. S. (1993b): From psychological stress to the emotions: A history of a changing outlook. *Annual Review of Psychology*, 44, S. 1-21
- Linzenkirchner, P. (1992a): Auswahlbibliographie Lampenfieber. In: H. Gembris & R.-D. Kraemer & G. Maas (Hg), *Musikpädagogische Forschungsberichte*. Augsburg
- Linzenkirchner, P. (1992b): Lampenfieber bei Teilnehmern des Wettbewerbs „Jugend musiziert“. In: H. Gembris & R.-D. Kraemer & G. Maas (Hg), *Musikpädagogische Forschungsberichte*. Augsburg
- Mandler, G. & Sarason, S. B. (1952): A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 47, S. 166-173
- Mayring, P. (1983): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (2. Aufl.). Weinheim
- Mayring, P. (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. v. Rostenstiel & S. Wolff (Hg), *Qualitative Sozialforschung*. München, S. 209-213
- Möller, H. (1999): Lampenfieber und Aufführungsängste sind nicht dasselbe! In: *Üben & Musizieren*. 5/1999
- Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 80, S. 609

Dr. Gabriele Hofmann
 Universität Mozarteum Salzburg
 Institut für Musikpädagogik
 Fürbergstraße 18-20
 A-5020 Salzburg
 e-mail: gabriele.hofmann@moz.ac.at

RENATE MÜLLER

Präsentative Forschungsinstrumente in der Musikforschung: Vom experimentellen Konzert zu MultiMedia

Benjamin Gilman¹ veranstaltete am 29. April 1892 ein „experimentelles Konzert“, zu dem er musikinteressierte Personen mit der Bitte eingeladen hatte, ihre Eindrücke von den dort gehörten Musikstücken zu Papier zu bringen. Mit seiner Untersuchung der Kraft der Musik, in Zuhörern Gefühle zu erwecken, betrat Gilman in doppelter Hinsicht Neuland: Zum einen stellte er nicht bloß Vermutungen aufgrund seiner eigenen Musikerfahrungen über die Ausdruckskraft von Musik an, sondern er befragte Konzertbesucher über ihr Musikerleben. Zum anderen organisierte er das Konzert im Hinblick auf seine Forschungsfragen. Die Impulse, die die Befragten zur Versprachlichung ihrer Eindrücke von Musikstücken veranlassen sollten, waren nicht ausschließlich verbaler, sondern insbesondere musikalischer Art. Sie bestanden in einer Auswahl von Musikstücken, die den Zuhörern in der Besetzung Violine/Klavier im Rahmen eines ca. vierstündigen abendlichen Konzerts mehrmals vorgespielt wurde. In seinen Schlussfolgerungen bringt Gilman die methodologische Problematik der Verbalisierung musikalischer Expressivität zum Ausdruck (S. 71f). Für die zukünftige Forschung schlägt er vor, überhaupt keine verbalen Impulse in Form von Fragen an die Befragten mehr zu geben, die Musik spreche für sich. Was die radikale Behauptung angeht, „that what music expresses is literally *unutterable*“ (S. 72), vertritt Gilman die Position, dass man nichts herausbekommt, wenn man es nicht wenigstens versucht (S. 73).

Im Folgenden wird eine methodologische Position vertreten, die der Schwierigkeit, musikalische Erfahrung zu versprachlichen, Rechnung trägt. Daher erscheint die Entwicklung von Methoden fruchtbar, die die Impulse für die Befragten möglichst weitgehend auf der Ebene der musikalischen und audio-

¹ Gilman, Benjamin I. „Report on an Experimental Test of Musical Expressiveness.“ *American Journal of Psychology* 4/5 1892/1893. S. 42-73, 558-576.

visuellen Symbolik ansiedeln und die darüber hinaus auch deren Antwortmöglichkeiten so gestalten, dass wenig auf Verbalisierungen zurückgegriffen wird. Als Herausforderung betrachten wir zu prüfen, inwieweit es sinnvoll und machbar ist, auf verbale Impulse zugunsten der musikalischen bzw. audiovisuellen zu verzichten. Die Forderung nach präsentativen Forschungsmethoden bei der Untersuchung des Umgangs mit Musik macht es nötig, sich auf vorhandene präsentative Methoden zu besinnen, diese anzuwenden, weiterzuentwickeln und mit neuen Formen präsentativer Forschung zu verknüpfen. Im Folgenden wird zunächst die Bedeutung präsentativer Methoden für die Musikforschung skizziert. Sodann werden einige Einsatzmöglichkeiten präsentativer Forschungsinstrumente im Zusammenhang mit audiovisuellen Fragebögen auf dem MultiMedia-Computer dargestellt. Anhand dreier Forschungsprojekte zum audiovisuellen Erleben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen werden danach Anwendungsbeispiele skizziert.

1. Die Bedeutung präsentativer Methoden für die Musikforschung

1.1 Verbale und klingende Präferenzen

Wir sind in viel stärkerem Maße von Musik umgeben als von sprachlichen Ausdrücken über Musik. In der Musikforschung kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Befragten die in Papier-und-Bleistift-Fragebögen verwendeten Etiketten für Musikarten ebenso verwenden wie die Forschenden. Daher plädierten Karbusicky und Blaukopf dafür, klingende Fragebögen, die klingende Präferenzen erheben, als „methodisches Hauptmittel der empirisch-soziologischen Musikforschung“ zu betrachten und sie methodologisch höher zu bewerten als Listen von Musikarten.² In seiner musiksoziologischen Pionierstudie „Radiotest des Musikgeschmacks“ stellte Geiger fest, dass sich die Hörerzahl halbiert, wenn klassische Musik als „classical music“ und nicht als „popular grammophone music“ angekündigt wird: Nur halb so viele Radiohörer hörten die gleiche Rundfunksendung aus klassischen Musikstücken an, als diese als „klassische Musik“ angekündigt wurde und jeweils die vollständigen

2 Karbusicky, Vladimir (1966/1974). „Zur empirisch-soziologischen Musikforschung.“ *Texte zur Musiksoziologie*. Hg. von Tibor Kneif. 2. Aufl., Laaber: Laaber, 1983 (1975), S. 253-267/253. Vgl. Blaukopf, Kurt. „Postscript: Towards a New Type of Research.“ *New Patterns of Musical Behavior of the Young Generation in Industrial Societies*. Hg. von Irmgard Bon-tinck, Wien 1974, S. 231-234/232.

Nennungen der Opus-Nummern, der Tonarten sowie der italienischen Tempo-Bezeichnungen enthielt.³

Eine Reihe von Untersuchungen hat sich seither theoretisch und empirisch mit dem Phänomen beschäftigt, dass die Erforschung des Umgangs mit Musik zu verschiedenen Ergebnissen führt, je nachdem, ob die Befragten musikalische Begriffe oder die damit gemeinte Musik beurteilen, ob sog. verbale oder klingende bzw. abstrakt-kategoriale oder konkret-exemplarische Musikpräferenzen erhoben werden. Dabei hat sich gerade der Vergleich von verbalen mit klingenden Präferenzen bzw. der Vergleich verschiedener Erhebungsmethoden als fruchtbar erwiesen und nicht die von Karbusicky und Blaukopf geforderte Ausgrenzung verbaler Erhebungsweisen. So fand Behne in den 80er Jahren - ähnlich wie Geiger in den 50er Jahren -, dass erklingende klassische Musik von Jugendlichen positiver beurteilt wird als der Begriff von ihr.⁴ Geiger erklärt seine Befunde mit einem sozialen Druck, einem Mechanismus der Aus- bzw. Abgrenzung, mit dem Musikbegriffe belegt werden: „Klassik ist nichts für einfache Leute“ (S. 454). Diese Ausgrenzungen führten dazu, dass der Klassik „keine faire Chance“ (S. 454) gegeben werde. Sie beruhten jedoch meist auf einem „umgekehrten Snobismus“ (S. 560), der darin bestünde, einen feineren Musikgeschmack zu haben als man zuzugeben bereit sei. Mit einem solchen Konzept der Distinktion⁵ bzw. der symbolischen Exklusion⁶ lassen sich die Befunde Behnes wie auch die Befunde von Ehlers⁷ erklären. Mit anderen Worten: Auf der verbalen, der diskursiven Ebene distanziert man sich von der Musik - „Klassik ist nichts für einfache Leute“ oder „Popmusik ist nichts für mich als

3 Vgl. Geiger, Theodor. „A Radio Test of Musical Taste“. *Public Opinion Quarterly*, 14:3, 1950. S. 453-460.

4 Vgl. Behne, Klaus-Ernst. *Hörertypologien*. Regensburg: Bosse, 1986, S. 26ff, 88f. Behne, Klaus-Ernst. „Urteile und Vorurteile: Die Alltagsmusiktheorien jugendlicher Hörer.“ *Handbuch der Musikpädagogik*. Hg. von Hans-Christian Schmidt. Bd. 4: Psychologische Grundlagen des Musiklernens. Hg. von Helga de la Motte-Haber. Kassel, Basel, London: Bärenreiter, 1987, S. 221-272/249f.

5 Vgl. Bourdieu, Pierre. *Die feinen Unterschiede*. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979/1991.

6 Vgl. Bryson, Bethany. „Anything but heavy metal: symbolic exclusion and musical dislikes.“ *American Sociological Review*, 61, 1996. S. 884-889.

7 Ehlers, Renate. „Musikalische Präferenzen des Publikums - Der Einfluß der Erhebungsmethode“. *Musik in den Medien*. Hg. von Wolfgang Hoffmann-Riem & Will Teichert. Baden-Baden: Nomos, 1986, S. 150-157. Die hier erhobenen Präferenzen beziehen sich allerdings nicht auf Klassik. Für das Genre Pop und fremdsprachige Schlager ergab sich aber bei weiblichen und älteren Befragten eine positivere Beurteilung der erklingenden Musikbeispiele als des Genres.

älter Mensch“ -, während beim tatsächlichen Hören, auf der Ebene präsentativer Symbolik, oftmals die Musik positiver bewertet wird als ihr verbaler Repräsentant. Vorausgesetzt, die Musik erhält eine „faire Chance“ und der „Aus-Schalter“ wird nicht sofort betätigt.

In einer gut zehn Jahre später durchgeführten Befragung von Jugendlichen wurden Beurteilungen von Genrebegriffen, die sowohl verschiedene E-Musik-Arten als auch Populärmusikstile umfassten, mit der Beurteilung entsprechender Musikbeispiele verglichen. In dieser Vergleichsuntersuchung zwischen verbalen und klingenden Präferenzen wurden im Gegensatz zu den o. a. Befunden sämtliche abgefragten Genres besser beurteilt als die ihnen jeweils entsprechenden erklingenden Musikbeispiele.⁸ Diese Ergebnisse werden im Lichte theoretischer Überlegungen darüber interpretiert, dass sich gegenwärtige Formen der Weltaneignung weniger diskursiv als analog vollziehen: Das bedeutet, dass sich die symbolische Ebene, auf der die Definition von soziokulturellen Zugehörigkeiten und Abgrenzungen stattfindet, von der diskursiven auf die präsentative symbolische Ebene verschoben hat.

1.2 Neue Formen der Weltaneignung?

Nach Baacke zeigt sich der Stellenwert von Musik für Jugendliche zum einen dadurch, dass Musik allgegenwärtiger Lebensbegleiter sei und dass musikalische Sozialisation jedem widerfahre. Zum anderen haben sich im Laufe der letzten fünfzig Jahre neue Formen der Weltwahrnehmung entwickelt, die mit einer Verschiebung von Wahrnehmungs- und Deutungssystemen weg von der diskursiven hin zur präsentativen Symbolik einhergingen. Durch die Medialisierung der Gesellschaft und die Ausdifferenzierung jugendkultureller Erscheinungsformen seit den 50er Jahren und die damit verbundene generelle kulturelle Differenzierung in eine Vielfalt musikalischer, visueller und audiovisueller Stile seien neue Formen der Weltaneignung entstanden, die weniger durch Regeln sprachlicher Diskursivität als durch Analogik, musikalische, visuelle und audiovisuelle Symbolik, bestimmt seien.⁹ Diese Weltaneignungs-

8 Müller, Renate. „Die feinen Unterschiede zwischen verbalen und klingenden Musikpräferenzen Jugendlicher.“ Eine computerunterstützte Befragung mit dem Fragebogen-Autorensystem-MultiMedia. *Musikpsychologie*. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 15, hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen, Helga de la Motte-Haber. Göttingen: Hogrefe, 2000. S. 87-98.

9 Vgl. Baacke, Dieter. „Neue Ströme der Weltwahrnehmung und kulturelle Ordnung.“ *Handbuch Jugend und Musik*. Hg. von Dieter Baacke. Opladen: Leske + Budrich, 1997. S. 29-57. Eine Diskussion der gesellschaftlich definierten Vorrangigkeit diskursiver gegenüber präsen-

weisen werden hier entsprechend des Konzeptes musikalischer und medialer Selbstsozialisation¹⁰ als die Aneignung audiovisueller Kompetenzen verstanden, über die die Individuen in einer individualisierten Gesellschaft verfügen müssen, um sich in der Gesellschaft zu verorten und um ihre Identität zu konstruieren.

1.3 Zur Notwendigkeit präsentativer Erforschung des Umgehens mit Musik

Distinktion und die Definition sozialer Zugehörigkeit stellen zwei Seiten des Prozesses der Orientierung bzw. Verortung in der Gesellschaft dar. Über Distinktion werden soziale Ungleichheiten definiert, seien es die zwischen verschiedenen sozialen Schichten, zwischen verschiedenen Alters- oder ethnischen Gruppen oder die zwischen den Geschlechtern. Die o. a. Befunde sprechen dafür, dass Musik zur Definition oder zumindest zur Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit verwendet wird. Daher ist die Erforschung der symbolischen Exklusion auf der Ebene präsentativer - musikalischer und audiovisueller - Symbolik auch musikpädagogisch bedeutsam: sie soll u. a. die Bedingungen ausmachen, unter denen Musiken durch Schülerinnen und Schüler „eine faire Chance“ erhalten, sie zu erreichen. Dies ist kein Plädoyer für eine „sprachlose“ Musikforschung. Jedoch wird es als unzureichend für die Erforschung des Umgehens mit Musik und Medien angesehen, sich auf verbale Erhebungsmethoden zu beschränken, wie es z. B. in der Erforschung symbolischer Exklusion¹¹ sowie in weiten Teilen der Kultur-, Medien- und Jugendforschung üblich ist.

Die Erforschung des Umgehens mit Musik erfasst ästhetische und Präferenzurteile, audiovisuelle Einstellungen und Wahrnehmungsweisen, audiovisuelles Erleben, die Zuschreibung von Attraktivität und von Bedeutung an Musik und Musikvideos sowie reale musikalische und audiovisuelle

tativer Logik, die von Langer und Berghaus kritisiert wird, muss hier aus Platzgründen unterbleiben. Vgl. Langer, Susanne K. *Philosophie auf neuem Wege*. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Mittenwald: Mäander, 1942/1979. Vgl. Berghaus, Margot. „Zur Theorie der Bildrezeption. Ein anthropologischer Erklärungsversuch für die Faszination des Fernsehens“. *Publizistik*, 31:3-4 (1986). S. 278-295.

10 Vgl. Müller, Renate. „Musikalische Selbstsozialisation.“ *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Hg. von Johannes Fromme, Sven Kommer, Jürgen Mansel & Klaus-Peter Treumann. Opladen: Leske + Budrich, 1999. S. 113-125.

11 Vgl. Bryson, Bethany. „Anything but heavy metal“: symbolic exclusion and musical dislikes. *American Sociological Review*, 61, 1996. S. 884-889. Peterson, Richard A. & Roger M. Kern (1996). „Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore.“ *American Sociological Review*, 61, S. 900-907.

Musikvideos sowie reale musikalische und audiovisuelle Entscheidungen. Als präsentative Methoden werden dabei solche Methoden bezeichnet, die bei der Erhebung empirischer Daten, sei es durch Befragung, Beobachtung oder durch Experiment, über den Gebrauch diskursiver Symbolik hinausgehen und präsentative Symbole einsetzen.¹² Präsentative Symbole können bei der Datenerhebung eingesetzt werden, indem visuelle, auditive und audiovisuelle Symbole präsentiert werden, um Äußerungen und Entscheidungen zu initiieren und zu untersuchen. Dabei sollen die Befragten ihre Eindrücke von audiovisuellen Medien wiedergeben können, ohne dass diese ausschließlich verbal repräsentiert werden, sondern indem das audiovisuelle Material selbst präsentiert wird oder indem audiovisuell darauf verwiesen wird. Im Folgenden soll dargelegt werden, inwiefern insbesondere der MultiMedia-Computer als Erhebungs- und Auswertungsinstrument dazu geeignet ist, den Anforderungen präsentativer Forschungsinstrumente gerecht zu werden, nicht nur audiovisuelle Fragebögen zu präsentieren, sondern auch ästhetische Entscheidungsprozesse der Befragten in Gang zu setzen und zu untersuchen, und dabei insbesondere die „klassischen“ präsentativen Methoden leichter zu handhaben, neu zu nutzen und mit neuen Formen der Forschung zu verknüpfen.

2. Audiovisuelle Fragebögen auf dem MultiMedia-Computer

Die im Folgenden dargestellten Möglichkeiten, präsentative Methoden in Befragungen, Beobachtungen und Experimenten auf dem MultiMedia-Computer einzusetzen, sind an den Eigenschaften des Fragebogen-Autorensystems MultiMedia, FrAuMuMe,¹³ orientiert. Hier sind u. a. traditionelle methodische Werkzeuge wie Bilder-Multiple Choice („Cafeteria“), klingende Fragebögen, Semantische Differenziale und Continuous Response Measurement (CRM)

12 Vgl. Müller, Renate. „VideoCulture auf dem MultiMedia-Computer: Audiovisuelle Fragebögen zur interkulturellen Kommunikation Jugendlicher“. *Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Diskurs*. Beiträge zur Populärmusikforschung 25/26. Hg. von Helmut Rösing und Thomas Phleps. Karben: Coda, 2000. S. 43-56. Müller, Renate. „Präsentative Methoden zur quantitativen Erforschung des Erlebens jugendlicher Videoproduktionen.“ Selbstausdruck mit Medien. *Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*. Hg. von Horst Niesyto. München: Kopäd 2001. S. 201-212.

13 Vgl. Müller, Renate. „Neue Forschungstechnologien: Der Multimedia-Fragebogen in der musiksoziologischen und musikpädagogischen Forschung.“ *Rundfunk und Fernsehen* 43:2, (1995): S. 205-216. Müller, Renate. „Neue Forschungstechnologie: Der klingende Fragebogen auf dem Multimedia-Computer.“ *KlangArt-Kongress 1995*. Kongressbericht. Hg. von Bernd Enders & Niels Knolle. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, 1998. S. 249-261.

integriert („alter Wein in neuen Schläuchen“).¹⁴ Indem Text, Sound, Bild, Video und interaktives Vorgehen verknüpft werden, wird die vollständige Präsentation der Fragen, der musikalischen Ereignisse, der Bilder und Videos vom Computer gesteuert und ausgeführt. Dies erleichtert die Handhabung des visuellen, musikalischen und audiovisuellen Materials. Darüber hinaus wird der sprachliche Anteil des Fragebogens durch die großen visuellen und auditiven Anteile gering gehalten, um möglichst wenig Anforderungen an das Sprachvermögen der Befragten zu stellen. So versucht das Forschungsinstrument der oben skizzierten Verschiebung von Wahrnehmungs- und Deutungssystemen weg von der diskursiven hin zur präsentativen Symbolik gerecht zu werden.

Gegenüber der üblichen Verwendung der genannten klassischen methodischen Werkzeuge ist neu, dass es sich hier um ein umfassendes Befragungssystem handelt, das Befragungsdaten mit experimentell und durch Beobachtung gewonnenen Daten verknüpft. So können sehr verschiedene Daten erfasst werden, wobei die Datenerfassung und die Vorbereitung der Datenauswertung vom Computer gesteuert und ausgeführt werden. Beispielsweise werden audiovisuelle Erlebensweisen auf der einen und demografische Daten, Daten zum medienkulturellen Hintergrund und zur jugendmusikkulturellen Orientierung, zum Selbstbild, zur Erwachsenen- und Gleichaltrigenorientierung auf der anderen Seite zueinander in Beziehung gesetzt. Dadurch kann die Vielfalt musikbezogener Umgangsweisen differenziert in den Blick genommen werden. Beobachtet werden z. B. tatsächliche Entscheidungen über Bilder, Musikstücke und Videos. Umgangsweisen mit Musik und Medien können unter verschiedenen Bedingungen erhoben werden, die experimentell variiert werden können (vgl. 3.2, 3.3).¹⁵ Demgegenüber liegen in anderen Systemen computerunterstützter Musikforschung die Forschungsschwerpunkte auf Experimenten und Beobachtungen, während Befragungssysteme zur Erfassung individueller Differenzierungen der Versuchspersonen, von der Erfassung demografischer Daten wie Geschlecht einmal abgesehen, nicht vorliegen.¹⁶

14 Durch den modularen Aufbau des Systems ist es möglich, weitere Fragetypen zu integrieren.

15 Darüber hinaus wurden in allen bisherigen Untersuchungen mit FrAuMuMe Effekte verschiedener Präsentationsformen experimentell untersucht.

16 Vgl. Müller, Renate. „MultiMedia in der empirischen Musikrezeptionsforschung“. *Musikpsychologie*. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Bd. 14. Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen, Helga de la Motte-Haber. Göttingen: Hogrefe, 1999. S. 163-176.

Semantische Differenziale¹⁷ eignen sich besonders dazu, Umgehensweisen mit Musik, Bild und Film unmittelbar am audiovisuellen Objekt und weitgehend unabhängig vom Verbalisierungsvermögen der Befragten zu untersuchen. Mit semantischen Differenzialen (Polaritätsprofilen, Eindrucksprofilen) können Befragte auf einer Skala zwischen Gegensatzpaaren (Polaritäten) ihre Eindrücke von ästhetischen Objekten, z. B. Musikstücken, einordnen - ohne ihre Wahrnehmungen, Gefühle, Assoziationen selbst zu verbalisieren bzw. in völlig vorgefertigte Sprachangebote einzuordnen. So können Anmutungen der Befragten Musikstücken, Bildern und Videos gegenüber erhoben und quantifiziert werden. Eindrücke, die verschiedenen Objekten von derselben Befragtengruppe zugeschrieben werden, können miteinander verglichen werden. Ebenso können Eindrücke verschiedener Personengruppen wie z. B. von Videorezeptionstypen demselben Video gegenüber vergleichend betrachtet werden.

Aussagen über das Erleben, Wahrnehmen und Beurteilen audiovisueller Objekte lassen sich nach oder während der Präsentation ebenfalls mit Likert- und Rating-Skalen erheben, wobei nur die Endpunkte der Antwortskala verbalisiert sein sollten und die dazwischen liegenden Kategorien nicht in Worte gefasst werden. Die Fragen haben dann wie beim semantischen Differenzial die Gestalt von Polaritätsfragen, im Gegensatz zu Antwortlisten. Dabei können Skalen verwendet werden wie z. B. „stimmt“ - „stimmt nicht“ oder „höre ich sehr gern“ - „will ich nicht hören“.

Auch durch die Untersuchung kontinuierlicher Antworteingaben (Continuous Response Measurement, CRM) während der Musik- oder Videorezeption werden Möglichkeiten geschaffen, audiovisuelles Erleben, Urteilen und Wahrnehmen zu quantifizieren. Wenn es den Befragten möglich gemacht wird, ihre Eindrücke von einem Werbespot, einem Musikvideo oder einem Musikstück ablaufsimultan während der Präsentation kontinuierlich rückzumelden, sprechen wir von der Methode des Continuous Response. Dabei benutzen die Befragten jeweils eine einzige Skala. Diese kann je nach For-

17 Die Methode des semantischen Differenzials wird nicht nur in der Musikforschung, sondern u. a. auch in der Kunstrezeptionsforschung sowie in der Imageforschung angewendet: Vgl. Böttcher, Hermann F. & Uwe Kerner. *Methoden in der Musikpsychologie*, Leipzig: Edition Peters, 1978. S. 73ff. Habermehl, Werner. *Angewandte Sozialforschung*. München/Wien: Oldenbourg, 1992. S. 151ff.; Simmat, William E.. „Das ‚semantic differential‘ als Instrument der Kunstanalyse.“ *Exakte Ästhetik* 6 (1969). S. 69-88. Miller, Robert F. „The semantic differential in the study of music perception: A theoretical overview.“ *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 1:1-2 (1990). S. 63-73.

schungsinteresse unterschiedlich gewählt werden, etwa unter dem Aspekt des Gefallens, der durch das Video oder das Musikstück erzeugten Spannung, der dramaturgischen Bedeutsamkeit des jeweiligen Augenblicks oder unter dem Gesichtspunkt des Fasziniert- oder Abgestoßenseins durch den Werbespot, den Videoclip, das Musikstück. Die kontinuierliche Aufzeichnung der Antworten ermöglicht es, über punktuelle Gesamtäußerungen hinaus Veränderungen der Beurteilung eines Films oder eines Musikstücks über seinen Verlauf hinweg in den Blick zu nehmen. Im Gegensatz zu solchen klingenden, visuellen und audiovisuellen Präferenzen, die punktuell, z. B. nach dem Erklängen eines Musikstücks, erhoben werden, sprechen wir hier von sequenziellen klingenden, visuellen oder audiovisuellen Präferenzen. Die Methode des Continuous Response Measurement wurde zuerst von Lazarsfeld angewendet und spielt heute insbesondere in der Kommunikations- und in der Musikforschung eine Rolle.¹⁸

Reale ästhetische Wahlhandlungen, musikbezogene und audiovisuelle Entscheidungen werden u. a. in folgender Weise initiiert und erfasst: Die Befragten erhalten die Option, sich Musik aus einer Liste zum Anhören auszuwählen z. B. vor der Beantwortung von Wortfrageblöcken (vgl. Abb. 1: MoodManaging).

Welche von den Filmmusiken möchtest du beim Beantworten der folgenden Fragen hören?

Budapest	<input type="checkbox"/>
Los Angeles	<input type="checkbox"/>
London	<input type="checkbox"/>
Karlsbad	<input type="checkbox"/>
Prag	<input type="checkbox"/>
Ich möchte keins von den Stücken hören.	

Wähle!

Abb. 1: MoodManaging

- 18 Vgl. Hollonquist, Tore & Edward A. Suchman. „Listening to the Listener. Experiences with the Lazarsfeld-Stanton Program Analyser.“ *Radio Research* 1942-43. Hg. von Paul F. Lazarsfeld & Frank N. Stanton. New York: Arno Press, 1979. S. 265-334. Hörmann, Stefan. „Beurteilung von Musik im zeitlichen Verlauf. Präferenzforschung mit dem Reactoscope.“ *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 17. Hg. von Hermann J. Kaiser. Essen: Die Blaue Eule, 1996. S. 259-282. Brittin, Ruth V. „Listeners' Preference for Music of Other Cultures: Comparing Response Modes.“ *Journal of Research in Music Education* 44:4 (1996). S. 328-340. Biocca, Frank, Prabu David & Mark West. „Continuous response measurement (CRM): A computerized tool for research on the cognitive processing of communication messages.“ *Measuring psychological responses to media messages*. Hg. von Annie Lang. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1994. S. 15-64.

Damit entscheiden die Befragten, ob sie gegebenenfalls ihre Stimmungslage durch Musik beeinflussen wollen, während sie den Fragebogen bearbeiten. Entscheidungen über ein Video zum Ansehen werden initiiert, indem bis zu zehn Videos gleichzeitig auf dem Bildschirm ohne Ton abgespielt werden. Die Videowahl erfolgt entweder während des Abspielens oder nachdem alle Videos jeweils durch ein signifikantes Bild auf dem Bildschirm repräsentiert sind (TuttiFrutti). Die hier skizzierten Arten von Wahlhandlungen nennen wir offenbarte Musik- und Videopräferenzen. Entscheidungen über ein Wahl-Video, das die Befragten noch einmal sehen wollten und mit dem sie sich intensiver auseinandersetzen wollten, untersuchte Müller, u. a. unter dem Aspekt der Entscheidungsgründe (3.1). Besonders strukturierte Entscheidungsmöglichkeiten, Wahlen zu Video-Collagen, nahm Heim in seiner Studie zur audiovisuellen Kompetenz vor (3.2).

3. Anwendungsbeispiele: Forschungsprojekte zur audiovisuellen Sozialisation

3.1 Audiovisuelle Kommunikation Jugendlicher

Im internationalen Forschungsprojekt VideoCulture¹⁹ produzierten Jugendliche in verschiedenen Ländern (Deutschland, Großbritannien, Tschechien, Ungarn und USA) kurze Videos. Dabei versuchten sie ohne Worte, ihre Gefühle, Erfahrungen und Fantasien in Bildern, Körpersprache und Musik auszudrücken. Anschließend tauschten die jugendlichen Videoproduzenten ihre Produktionen zur gegenseitigen Interpretation aus; alle Produktionsgruppen interpretierten Videos aus den beteiligten Ländern. Darüber hinaus wurden die Videos auch unbeteiligten Jugendlichen vorgeführt. Symbolproduktions- und Interpretationsprozesse wurden mit qualitativen Forschungsmethoden analysiert.

Das soziologische Teilprojekt „VideoCulture auf dem MultiMedia-Computer“ untersucht die „Audiovisuelle Kommunikation Jugendlicher“²⁰ mit dem MultiMedia-Computer als Erhebungsinstrument, mit präsentativen Methoden quantitativer Sozialforschung. Dabei werden audiovisuelle Fragebögen mit

19 Das medienpädagogische und -wissenschaftliche Forschungsprojekt VideoCulture wurde gefördert vom Kultusministerium Baden-Württemberg und geleitet von Horst Niesyto, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

20 Das Forschungsprojekt „Audiovisuelle Kommunikation Jugendlicher“ wurde gefördert von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und geleitet von Renate Müller.

den von Jugendlichen produzierten Videos auf dem Computer präsentiert und von den jugendlichen Befragten selbstständig am Computer beantwortet.

Musikalische und mediale Selbstsozialisation werden hier als Aneignung audiovisuellen Symbolwissens verstanden, das jenseits des wortsprachlichen Symbolwissens liegt und nicht notwendigerweise verbalisiert werden kann oder muss (vgl. 1.2). Von ähnlichen Voraussetzungen geht das medienpädagogische Forschungsprojekt VideoCulture aus.²¹ In einer Zeit der Globalisierung von Kommunikation und Medienkulturen würden audiovisuelle Medienangebote für die Wirklichkeitserfahrung von Jugendlichen immer wichtiger. Gerade Bilder, bewegte Bilder und Musik seien bedeutsam für die emotionale Orientierung und die Identitätsbildung Jugendlicher. Daher eigneten sich Jugendliche eine interkulturell geteilte audiovisuelle Symbolsprache an. VideoCulture eröffne deshalb Jugendlichen Chancen, sich selbst mit audiovisuellen Medien auszudrücken und dabei vorhandene audiovisuelle Kompetenzen anzuwenden sowie neue zu erwerben.

Im engen Zusammenhang mit den zentralen Fragestellungen des Gesamtprojekts VideoCulture, in dem es u. a. um die Erforschung einer länderübergreifenden, audiovisuellen Symbolsprache im Kontext von Videoproduktionen geht sowie um verschiedene Stile der Symbolverarbeitung bei der Videoproduktion und -rezeption, wurden u. a. die folgenden Zielsetzungen und Hypothesen des Teilprojekts“ entwickelt:

- Es soll untersucht werden, ob die Auseinandersetzung der befragten Jugendlichen mit den Videoproduktionen als Ausdruck einer interkulturell verständlichen audiovisuellen Symbolsprache Jugendlicher verstanden werden kann. Es wird davon ausgegangen, dass dies zutrifft, wenn sich Übereinstimmungen der Befragten bzw. von Befragtengruppen darin finden lassen, welchen audiovisuellen Symbolen Anziehungs- und Abstoßungskraft und somit Bedeutung zugeschrieben werden. Dabei wird hier insbesondere die Attraktivität der audiovisuellen Symbole untersucht.

21 Vgl. zum Folgenden Niesyto, Horst. „Video and Intercultural Communication.“ *Children and Media. Image. Education. Participation. Children and Media Violence. Yearbook 1999* (UNESCO). Hg. von Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson. Kungälv. S. 323-326. Niesyto, Horst. „Video als Ausdrucksmedium. Zur medienethnographischen Exploration jugendkultureller Symbolmilieus.“ *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Hg. von Johannes Fromme, Sven Kommer, Jürgen Mansel & Klaus-Peter Treumann. Opladen: Leske + Budrich, 1999. S. 327-343.

Hypothese 1: Die Befragten stimmen darin überein, welche audiovisuellen Symbole als anziehend oder abstoßend erlebt werden.

- Verschiedene Typen des Erlebens der jugendlichen Videoproduktionen mit jeweils unterschiedlichen Präferenzen sollen herausgearbeitet werden. Zum einen wird überprüft, inwieweit solche Typen an soziokulturelle Bedingungen gebunden sind, zum anderen wird ihr Potenzial untersucht, zwischen verschiedenen Videorezeptionsweisen zu differenzieren. Denn es wird vermutet, dass Übereinstimmungen im Erleben der Ausdruckskraft audiovisueller Symbole nicht generell für alle Jugendlichen zu finden sind.
- Hypothese 2: Die Videorezeption erfolgt geschlechts- und bildungspezifisch sowie je nach medien- und jugendmusikkultureller Orientierung und ethnischer Herkunft verschieden. Dabei lassen sich Typen der Videorezeption voneinander unterscheiden.
- Hypothese 3: Die Zuneigung zu den Videos hängt von der musikkulturellen Orientierung und der Präferenz für die in den Videos verwendeten Musik ab. Darüber hinaus wird die Bedeutsamkeit von Musik im Kontext der Videorezeption explorativ untersucht.

In der ersten Teilstudie²² wurden 134 Achtklässler mit einem audiovisuellen Fragebogen über fünf Videos aus jeweils einem der fünf VideoCulture-Partnerländer befragt. Dabei wurden Videos und Musikstücke nach verschiedenen Dimensionen beurteilt - jeweils eng verknüpft mit der unmittelbaren Präsentation von Musik, Bildern und Videos. Die durch eine Clusteranalyse durchgeführte Bildung von Videorezeptionstypen beleuchtete Gruppenge-meinsamkeiten und -unterschiede der Videorezeption. Der Schwerpunkt der Studie liegt auf der erlebten Attraktivität der audiovisuellen Symbolik in jugendlichen Videoproduktionen, die mit der Continuous Response Methode untersucht wurde.

Zu Hypothese 1: Insgesamt konnte zum einen gezeigt werden, dass es übereinstimmende jugendliche Reaktionen auf die in den jugendlichen Videoproduktionen verwendeten audiovisuellen Symbole gibt, d. h. dass sich ähnliche Prozesse ästhetischer Attraktion vollzogen haben.

22 Die Gesamt-Erhebungen des Teilprojekts „VideoCulture auf dem MultiMedia-Computer“ mit insgesamt mehr als 500 befragten Acht- und Neuntklässlern wurden gerade abgeschlossen. Zur Zeit werden die Daten ausgewertet.

Zu Hypothese 2: Zum anderen konnten durch eine Clusteranalyse Typen der Videorezeption voneinander unterschieden werden, die audiovisuelle Symbole verschieden beurteilen und die sich insbesondere im Hinblick darauf voneinander differenzieren lassen, wie stark sie sich von Videogewalt und subkultureller Symbolik angezogen oder abgestoßen fühlen. Die Bildung von Videorezeptionstypen erfolgt geschlechtstypisch und eher in Anlehnung an jugend(musik)kulturelle Orientierungen als bildungs- und medienerfahrungsspezifisch. Eine durch ethnische Zugehörigkeit bedingte Videorezeption konnte nicht nachgewiesen werden.

Zu Hypothese 1 und Hypothese 2: Das Auftreten komplementärer Attraktivitätszuschreibungen an gewaltbezogene und subkulturelle Symbolik durch die verschiedenen Videorezeptionstypen wird sehr wohl auch als ein Hinweis auf eine interkulturell verständliche audiovisuelle Symbolsprache interpretiert. Bedeutungsgehalte werden den „Schlüsselsymbolen“ von allen Befragten zugeschrieben, aber von verschiedenen Gruppierungen der Befragten mit unterschiedlichen Wertigkeiten belegt: von Jungen anders als von Mädchen (signifikant), von Gymnasiasten anders als von Haupt- und Realschülern (nicht signifikant), insbesondere aber von verschiedenen Videopräferenztypen hoch signifikant verschieden.

Bei der Analyse der CRM-Verläufe wurde deutlich, dass der MultiMedia-Computer als Auswertungsinstrument mehr bietet als die Auswertung mit herkömmlichen Statistik-Programmen, nämlich eine präsentative Auswertung und Darstellung z. B. der CRM-Ergebnisverläufe. So bietet das Präsentations- und Auswertungsprogramm JustForPlay verschiedene Möglichkeiten der Einsicht in das Videoerleben Jugendlicher, das sich in gruppen- und typenspezifischen CRM-Verläufen dokumentiert. Das entsprechende Video kann beliebig abgespielt werden, ein Highlight verfolgt die Bilder des Videos auf einer CRM-Kurve, Höhepunkte und Tiefpunkte der Attraktivitätszuschreibung können auf der Kurve markiert und sofort im Video sichtbar gemacht werden.

Zu Hypothese 3: Zur Bedeutung von Musik für die Videorezeption lassen sich die folgenden Ergebnisse festhalten:

- Ob Musik bei der Videorezeption auf vielfältige Weise bedeutsam ist oder nicht, ist videorezeptionstypisch verschieden.
- Für zwei Videorezeptionstypen bestehen Zusammenhänge zu ihrer jugend(musik)kulturellen Orientierung: Der Videogewaltpräferenztyp ist subkulturell orientiert (an Punk, Skins und Heavy Metal), für den Videozu-

neigungstyp, der alle fünf Videos eher positiv beurteilt, lässt sich eine deutliche „Softie“-Orientierung (an Softrock, Folk, Soaps und Umweltschutz) nachweisen.

- Die Wahl der Videos erfolgt eher nach ästhetischen Aspekten als nach Gesichtspunkten des Selbstbezugs: das Item „Die Musik passt zu dem Film“ erhielt bei der Beurteilung der Wahlvideos die höchste Zustimmung von acht Items.

Insgesamt eröffnet die hier vorgestellte Teilstudie Möglichkeiten der Untersuchung einer interkulturell verständlichen audiovisuellen Symbolsprache Jugendlicher und liefert Anhaltspunkte dafür, dass Jugendliche sich bei der Produktion und Rezeption von Videos einer solchen Symbolsprache bedienen.

3.2 *Zur audiovisuellen Kompetenz von Viertklässlern, Achtklässlern und Studierenden*²³

Heim führte eine experimentelle Studie zur audiovisuellen Kompetenz junger Menschen durch. Audiovisuelle Kompetenz wurde als das nicht ausschließlich durch bloßes Gefallen gekennzeichnete Umgehen mit musikalischem und filmischem Material bei einer Collage aus Musik und Film aufgefasst. Eine der zu überprüfenden Hypothesen war, dass audiovisuelle Kompetenz mit steigendem Alter zunimmt und daher bei Studierenden am häufigsten und bei Achtklässlern häufiger als bei Viertklässlern auftritt. Den insgesamt 353 Personen²⁴ wurden - jeweils in randomisierter Reihenfolge - verschiedene Musik- und Filmbeispiele präsentiert, die anhand eines semantischen Differenzials mit jeweils acht ebenfalls zufällig angeordneten Gegensatzpaaren beurteilt wurden. Darüber hinaus war je eines der Musik- und Filmbeispiele von den Befragten zu favorisieren. Danach konnten die Befragten im Rahmen eines klassischen experimentellen Designs²⁵ eine ästhetische Entscheidung über eine Collage aus den zuvor gehörten und beurteilten Musikstücken und Filmausschnitten treffen. Die erste experimentelle Bedingung bestand darin, dass ein Musikstück zum Filmfavoriten zu wählen war, die zweite bestand darin, einen

23 Heim, Jens. *Zur audiovisuellen Kompetenz von Viertklässlern, Achtklässlern und Studierenden*. Eine empirische Untersuchung mit dem MultiMedia-Computer. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, 2000.

24 Davon waren 103 (29%) Kinder, 130 (37%) Jugendliche und 120 (34%) junge Erwachsene.

25 Die Zuordnung der Befragten zu den experimentellen Gruppen erfolgte zufällig. Darüber hinaus handelte es sich hier um einen Doppelblindversuch.

Film zum Musikfavoriten auszusuchen (vgl. Abb. 2: Filmwahl). Die jeweils gewählte Video-Collage wurde dann angeschaut/angehört und beurteilt.



Abb. 2: Filmwahl

Die unter den genannten experimentellen Bedingungen getroffenen Entscheidungen wurden miteinander verglichen. Das ästhetische Entscheidungsverhalten wurde insbesondere unter dem Aspekt untersucht, ob für das selbst zusammengestellte Video *eher* die zuvor favorisierten Musik- und Filmausschnitte aus dem Gesamtmaterial ausgewählt wurden *oder nicht*. Wenn der zuvor gewählte Favorit *nicht* zur Collage ausgesucht wird, wird davon ausgegangen, dass die Entscheidung zur audiovisuellen Collage auf der Basis audiovisueller Kompetenz getroffen wird.

Das zentrale Ergebnis dieser Arbeit besteht darin, dass entsprechend der o. a. Hypothese 81,7% der Studierenden audiovisuell kompetent entscheiden, während dies nur 44,6% der Achtklässler und 9,7% der Viertklässler tun. Demgegenüber wählen 90,3% der Viertklässler, 55,4% der Achtklässler und 18,3% der Studierenden ihren Film- oder Musikfavoriten. Als Ergebnis des Experiments ist festzuhalten, dass deutlich mehr Befragte (57,4%) bei der Musikwahl zum Filmfavoriten audiovisuell kompetent wählen als bei der Wahl eines Films zur favorisierten Musik (37,5%). Ein weiteres Ergebnis der Studie besteht darin, dass es nicht von Faktoren wie Geschlecht, Freizeitverhalten und

medienkulturellem Hintergrund abhängt, ob audiovisuelle Entscheidungen zur Musik-Video-Collage kompetent getroffen werden oder nicht.

3.3 *Zum Verhältnis von Auge und Ohr: Ein Experiment zur Wirkung von Musik in der Werbung*²⁶

Der Autor geht aus vom Disput über die Wirkung oder die Wirkungslosigkeit von Musik in Filmen auf die soziale und psychische Erlebniswelt. Eng damit verknüpft er die Frage nach dem Verhältnis der Wahrnehmung durch das Auge und durch das Ohr. Daraus entwickelt er die These seiner Arbeit, dass Musik in Werbefilmen Wirkung habe, indem sie Eindrücke und Gefühle vermittelt. In einer experimentellen Studie überprüft er seine zentrale Hypothese, dass derselbe Werbespot andere Eindrücke und Gefühle vermittelt, wenn er mit verschiedenen Musiken unterlegt wird oder wenn er ohne Musik und Ton gezeigt wird. Zur Überprüfung dieser Hypothese entwickelt Weißenburger ein fantasievolles experimentelles Design, in dem die experimentelle Situation der Wahrnehmung eines Werbespots möglichst realitätsgerecht arrangiert wird: Er konstruiert drei identische audiovisuelle Fragebögen, in deren Verlauf er den 279 Befragten²⁷ einen Kurzfilm über ein Schachspiel zeigt, der von einem kurzen Werbeblock mit drei Werbespots unterbrochen wird. Die drei Fragebögen unterscheiden sich lediglich dadurch, dass in den Werbeblock jeweils eine andere Fassung eines der drei Spots, eines Lufthansa-Werbespots über eine Taxifahrt durch New York, montiert ist. Einmal ist der 30 Sekunden lange Lufthansa-Spot mit einer Klangcollage von Willvonseder unterlegt, einmal mit dem Kanon D-Dur von Pachelbel, und einmal wird er „tonlos“ gezeigt.²⁸ Im Anschluss an den Kurzfilm werden einige Fragen zum Film sowie eine Frage nach den im Werbeblock beworbenen Produkten gestellt.²⁹ Danach werden anhand von Gegensatzpaaren die Eindrücke von der Stadt New York und die mit der Vorstellung ausgelösten Gefühle erhoben, selbst in dem Taxi durch New York zu fahren. Jede Polaritätsfrage wird mit einem Bild aus dem

26 Weißenburger, Christian. *Zur Wirkung von Musik in der Werbung*. Eine experimentelle Untersuchung mit dem MultiMedia-Computer zum Verhältnis von Auge und Ohr bei Schülerinnen der Jahrgangsstufen 8-10. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, 2001.

27 Befragt wurden Schülerinnen und Schüler der Klassen 8-10.

28 Die Zuordnung der Befragten zu den experimentellen Gruppen erfolgte zufällig. Darüber hinaus handelte es sich hier um einen Doppelblindversuch.

29 Auf die Untersuchung der audiovisuellen Sozialisation in der vorgestellten Studie kann hier nicht eingegangen werden.

Spot präsentiert; unterlegt ist der Fragenblock mit dem jeweiligen Musikstück bzw. mit keiner Musik. Die experimentelle Gruppe, die die Klangcollage hörte, erlebte die dargestellte Stadt New York als hektischer, bedrohlicher, aufregender, fremder, enger, hässlicher und lauter und fühlte sich bei der vorgestellten Taxifahrt durch New York stärker gefangen, bedrückter, aggressiver und verlorener als die Gruppe, die den Kanon gehört hatte.³⁰ Die Gruppe, die den Lufthansa-Spot ohne Musik und Ton gesehen hatte, empfand New York als hektischer, bedrohlicher, fremder, enger, hässlicher und langweiliger und fühlte sich in New York stärker gefangen, bedrückter, aggressiver und verlorener als die Gruppe, die den Kanon gehört hatte. Aber sie empfand die Stadt als ruhiger, sicherer, einsamer, friedlicher und leiser und fühlte sich weniger aggressiv als die Gruppe, die die Klangcollage gehört hatte.

Aus den skizzierten Forschungsprojekten zur audiovisuellen Sozialisation, in denen MultiMedia als Forschungsinstrument angewendet wurde, wird deutlich, dass sich für die empirische Musik- und Medienforschung neue Möglichkeiten ergeben. In einer Befragung können auf vielfältige Weise Fragebogen und Experimente verknüpft werden, wie es bisher so einfach - in der Handhabung und technischen Bewältigung - und komplex nicht umzusetzen war.

Literatur

- Baacke, Dieter (1997): „Neue Ströme der Weltwahrnehmung und kulturelle Ordnung.“ *Handbuch Jugend und Musik*. Hg. von Dieter Baacke. Opladen: Leske + Budrich, S. 29-57
- Behne, Klaus-Ernst (1986): *Hörertypologien*. Regensburg: Bosse
- Behne, Klaus-Ernst (1987): „Urteile und Vorurteile: Die Alltagsmusiktheorien jugendlicher Hörer.“ *Handbuch der Musikpädagogik*. Hg. von Hans-Christian Schmidt. Bd. 4: Psychologische Grundlagen des Musikkernens. Hg. von Helga de la Motte-Haber. Kassel, Basel, London: Bärenreiter, S. 221-272
- Berghaus, Margot (1986): „Zur Theorie der Bildrezeption. Ein anthropologischer Erklärungsversuch für die Faszination des Fernsehens“. *Publizistik*, 31:3-4, S. 278-295
- Biocca, Frank, Prabu David & Mark West (1994): „Continuous response measurement (CRM): A computerized tool for research on the cognitive processing of communica-

30 Diese Ergebnisse sind hochsignifikant auf einem Signifikanzniveau von $p < 0.001$. Alle anderen referierten Ergebnisse sind mindestens signifikant auf einem Signifikanzniveau von $p < 0.01$.

- tion messages.“ *Measuring psychological responses to media messages*. Hg. von Annie Lang. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, S. 15-64
- Blaukopf, Kurt (1974): „Postscript: Towards a New Type of Research.“ *New Patterns of Musical Behavior of the Young Generation in Industrial Societies*. Hg. von Irmgard Bontinck, Wien, S. 231-234.
- Böttcher, Hermann F. & Uwe Kerner (1978): *Methoden in der Musikpsychologie*, Leipzig: Edition Peters
- Bourdieu, Pierre (1979/1991): *Die feinen Unterschiede*. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Brittin, Ruth V. (1996): „Listeners’ Preference for Music of Other Cultures: Comparing Response Modes.“ *Journal of Research in Music Education* 44:4, S. 328-340
- Bryson, Bethany (1996): „Anything but heavy metal“: symbolic exclusion and musical dislikes. *American Sociological Review*, 61, S. 884-889
- Ehlers, Renate (1986): „Musikalische Präferenzen des Publikums - Der Einfluß der Erhebungsmethode“. *Musik in den Medien*. Hg. von Wolfgang Hoffmann-Riem & Will Teichert. Baden-Baden: Nomos, S. 150-157
- Geiger, Theodor (1950): „A Radio Test of Musical Taste“. *Public Opinion Quarterly*, 14:3, S. 453-460
- Gilman, Benjamin I. (1892/1893): „Report on an Experimental Test of Musical Expressiveness.“ *American Journal of Psychology* 4/5, S. 42-73, 558-576
- Habermehl, Werner (1992): *Angewandte Sozialforschung*. München/Wien: Oldenbourg
- Heim, Jens (2000): *Zur audiovisuellen Kompetenz von Viertklässlern, Achtklässlern und Studierenden*. Eine empirische Untersuchung mit dem MultiMedia-Computer. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
- Hollonquist, Tore & Edward A. Suchman (1979): „Listening to the Listener. Experiences with the Lazarsfeld-Stanton Program Analyser.“ *Radio Research* 1942-43. Hg. von Paul F. Lazarsfeld & Frank N. Stanton. New York: Arno Press, S. 265-334
- Hörmann, Stefan (1996): „Beurteilung von Musik im zeitlichen Verlauf. Präferenzforschung mit dem Reactoscope.“ *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 17. Hg. von Hermann J. Kaiser. Essen: Die Blaue Eule, S. 259-282
- Karbusicky, Vladimir (1966/1974): „Zur empirisch-soziologischen Musikforschung.“ *Texte zur Musiksoziologie*. Hg. von Tibor Kneif. 2. Aufl., Laaber: Laaber, 1983 (1975). S. 253-267
- Langer, Susanne K. (1942/1979): *Philosophie auf neuem Wege*. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Mittenwald: Mäander

- Miller, Robert F. (1990): „The semantic differential in the study of music perception: A theoretical overview.“ *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 1:1-2, S. 63-73
- Müller, Renate (1995): „Neue Forschungstechnologien: Der Multimedia-Fragebogen in der musiksoziologischen und musikpädagogischen Forschung.“ *Rundfunk und Fernsehen* 43:2, S. 205-216
- Müller, Renate (1998): „Neue Forschungstechnologie: Der Klingende Fragebogen auf dem Multimedia-Computer.“ *KlangArt-Kongress 1995*. Kongressbericht. Hg. von Bernd Enders & Niels Knolle. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, S. 249-261
- Müller, Renate (1999): „MultiMedia in der empirischen Musikrezeptionsforschung“. *Musikpsychologie*. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Bd. 14. Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen, Helga de la Motte-Haber. Göttingen: Hogrefe, S. 163-176
- Müller, Renate (1999): „Musikalische Selbstsozialisation.“ *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Hg. von Johannes Fromme, Sven Kommer, Jürgen Mansel & Klaus-Peter Treumann. Opladen: Leske + Budrich, S. 113-125
- Müller, Renate (2000): „Die feinen Unterschiede zwischen verbalen und klingenden Musikpräferenzen Jugendlicher.“ Eine computerunterstützte Befragung mit dem Fragebogen-Autorensystem-MultiMedia. *Musikpsychologie*. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Bd. 15. Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen, Helga de la Motte-Haber. Göttingen: Hogrefe, S. 87-98
- Müller, Renate (2000): „VideoCulture auf dem MultiMedia-Computer: Audiovisuelle Fragebögen zur interkulturellen Kommunikation Jugendlicher“. *Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Diskurs*. Beiträge zur Populärmusikforschung 25/26. Hg. von Helmut Rösing und Thomas Phleps. Karben: Coda, S. 43-56
- Müller, Renate (2001): „Präsentative Methoden zur quantitativen Erforschung des Erlebens jugendlicher Videoproduktionen.“ *Selbstaussdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*. Hg. von Horst Niesyto. München: Kopäd, S. 201-212
- Niesyto, Horst (1999): „Video als Ausdrucksmedium. Zur medienethnographischen Exploration jugendkultureller Symbolmilieus.“ *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Hg. von Johannes Fromme, Sven Kommer, Jürgen Mansel & Klaus-Peter Treumann. Opladen: Leske + Budrich, S. 327-343
- Niesyto, Horst (1999): „Video and Intercultural Communication.“ *Children and Media. Image. Education. Participation. Children and Media Violence*. Yearbook 1999 (UNESCO). Hg. von Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson. Kungälv. S. 323-326
- Peterson, Richard A. & Roger M. Kern (1996): „Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore.“ *American Sociological Review*, 61, S. 900-907
- Simmat, William E. (1969): „Das ‚semantic differential‘ als Instrument der Kunstanalyse.“ *Exakte Ästhetik* 6, S. 69-88

Weißenburger, Christian (2001): *Zur Wirkung von Musik in der Werbung*. Eine experimentelle Untersuchung mit dem MultiMedia-Computer zum Verhältnis von Auge und Ohr bei SchülerInnen der Jahrgangsstufen 8-10. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Prof. Dr. Renate Müller
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Blütenweg 8
25474 Ellerbek
e-mail: mueller_renate@ph-ludwigsburg.de

Methoden der vergleichenden Analyse von Musiklehrplänen¹

Die komparative didaktische Forschung, die über die eigenen Landesgrenzen hinausschaut, gewinnt im Zuge des europäischen Einigungsprozesses und der Globalisierung zunehmend an Bedeutung. Sie fragt dabei vor allem nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden der nationalen Bildungsvorstellungen, um damit die Gesprächsbasis für einen internationalen didaktischen Dialog zu schaffen. Ein lohnender Ansatz dafür stellt die Lehrplananalyse dar, weil Lehrpläne am direktesten Bildungsvorstellungen ausdrücken. Lehrpläne lassen sich unter verschiedensten Gesichtspunkten analysieren: Umfang, Struktur, der Grad ihrer Offenheit oder das zur Verfügung stehende Stundendeputat sind mögliche Ansatzpunkte. Das zentrale Interesse gilt aber in der Regel den in ihnen enthaltenen Lernzielen und -inhalten. Die Forschungspraxis zeigt, dass diese aber aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit und aufgrund terminologischer Unschärfen nicht direkt miteinander verglichen werden können, es bedarf vielmehr eines unabhängigen „Messinstrumentes“. Im vorliegenden Forschungsvorhaben, bei dem die Lehrpläne des Primarbereiches der EU-Mitgliedstaaten verglichen wurden, wurde als zentrales Instrument dazu eine dreidimensionale Lernzielmatrix gewählt. Im Folgenden sollen nach Darstellung der Auswahlkriterien einige methodische Ansätze der Lehrplananalyse aufgezeigt werden.

Auswahl des Kernmaterials

Leitende Gedanken bei der Auswahl jener Lehrpläne, die einer intensiven Analyse unterzogen werden sollten, waren Repräsentativität und Vielfalt: Einerseits sollten die ausgewählten Lehrpläne, soweit das aus der Voranalyse erhoben werden konnte, unter verschiedenen Gesichtspunkten typisch auch für andere sein, andererseits sollte die Auswahl eine möglichst breite Palette an

¹ Der vorliegende Artikel basiert teilweise auf Ausführungen in: Schlegel, C. M. (2001): Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse. Augsburg

unterschiedlichen Lehrplanausformungen darstellen. Aus den insgesamt 32 vorliegenden Lehrplantexten wurden fünf nach den folgenden hierarchisch zu verstehenden Kriterien ausgewählt:

- Kontext: Ausgewählt wurden nur Musiklehrpläne, für die ergänzende Kontextmaterialien (allgemeine Präambeln, Handreichungen ...) verfügbar waren.
- Geografische Region: Europa wurde dazu in fünf Großräume eingeteilt, die teilweise auch Sprachräume darstellen (Nord-, Mittel-, Süd- und Westeuropa, angelsächsischer Raum). In der Auswahl sollten alle fünf Regionen vertreten sein.
- Gültigkeit und Gliederung: Es wurden *jahrgangsweise* gegliederte, *zyklisch* gegliederte, *wenig* und *nicht gegliederte* Lehrpläne unterschieden. Um Vergleichbarkeit zu gewährleisten, sollten nur jene Jahrgangsstufen untersucht werden, die in allen europäischen Ländern zur Primarschule zählen. Um Österreich und Deutschland - die beiden Länder mit der kürzesten Primarschuldauer (4 Jahre) - berücksichtigen zu können, musste sich die Auswahl als „kleinste gemeinsame Nenner“ auf die ersten vier Jahrgangsstufen beschränken. Es wurden daher Lehrpläne bevorzugt, die von ihrer Gliederung her eine gesonderte Analyse der ersten vier Jahrgangsstufen zuließen oder aber diesem Kriterium nahe kamen.
- Lernbereichssystematik: Es wurden vier Hauptgruppen unterschieden: Die „musischen Vier“ (singen, spielen, bewegen, hören), die „kreativen Vier“ (Musik erfinden, machen, verstehen, hören), eine heterogene Gruppe, deren Gemeinsamkeit das Fehlen eines auditiven Lernbereichs darstellt, und Lehrpläne ohne Lernbereiche. Jede Gruppe sollte mindestens einmal vertreten sein.
- Alter der Lehrpläne: Auch hier wurden vier Gruppen gebildet (1980-84, 1985-89, 1990-94, 1995-99), aus denen jeweils mindestens ein Lehrplan vertreten sein sollte.
- Umfang: Unter den Lehrplänen, die allen bisherigen Kriterien entsprachen, wurden die jeweils umfangreichsten (gemessen an der Wortanzahl) ausgewählt (Bayern², Luxemburg, Schweden, Irland, Portugal).

2 Analysiert wurde der „alte“, damals noch gültige Lehrplan.

Strukturgrafik

Mit ihr wird der Aufbau der Lehrpläne in ihren Hauptteilen und ihr Umfang, gemessen in Wörtern, dargestellt. In der besprochenen Studie wird wie bei Karl Ernst Jeismann und Ralf Meißner von drei Ebenen der Lehrpläne ausgegangen, die nach ihrem Abstraktionsgrad hierarchisch angeordnet sind: Als obere Ebene werden hier die Präambeln gewertet, die mittlere Ebene enthält als Kernteil der Lehrpläne Lernziele und Lerninhalte, die untere Ebene gibt Feinziele und Beispiele zur Unterrichtsgestaltung an und kann auch Aussagen über Methoden und Medien, konkrete Hörbeispiele, Notenbeispiele etc. enthalten. Häufig ist diese untere Ebene nicht verbindlich. Da sie aber Teil der amtlichen Lehrpläne ist, wurden sie in die Analyse mit einbezogen. Allerdings gibt es auch Lehrplanteile, die sich keiner dieser Ebenen eindeutig zuordnen lassen. Dazu zählen Angaben zur Evaluation, didaktische Grundsätze, eigenständige Liedlisten oder Glossare zur Erklärung von Fachbegriffen. Diese Teile werden - neben den drei genannten Ebenen - in der Strukturgrafik eigens berücksichtigt. Die Strukturgrafik umfasst mehrere Teile:

- Das zentrale Säulendiagramm stellt die Gewichtung der einzelnen Lehrplanteile dar.
- Die stichwortartigen Angaben dazu geben die wichtigsten Inhalte jedes Lehrplanteiles an. Diese werden mittels Zusammenfassung im Sinne Philipps Mayrings eruiert.
- Aus der Datentabelle ist die Anzahl der Wörter pro Lehrplanteil ersichtlich.

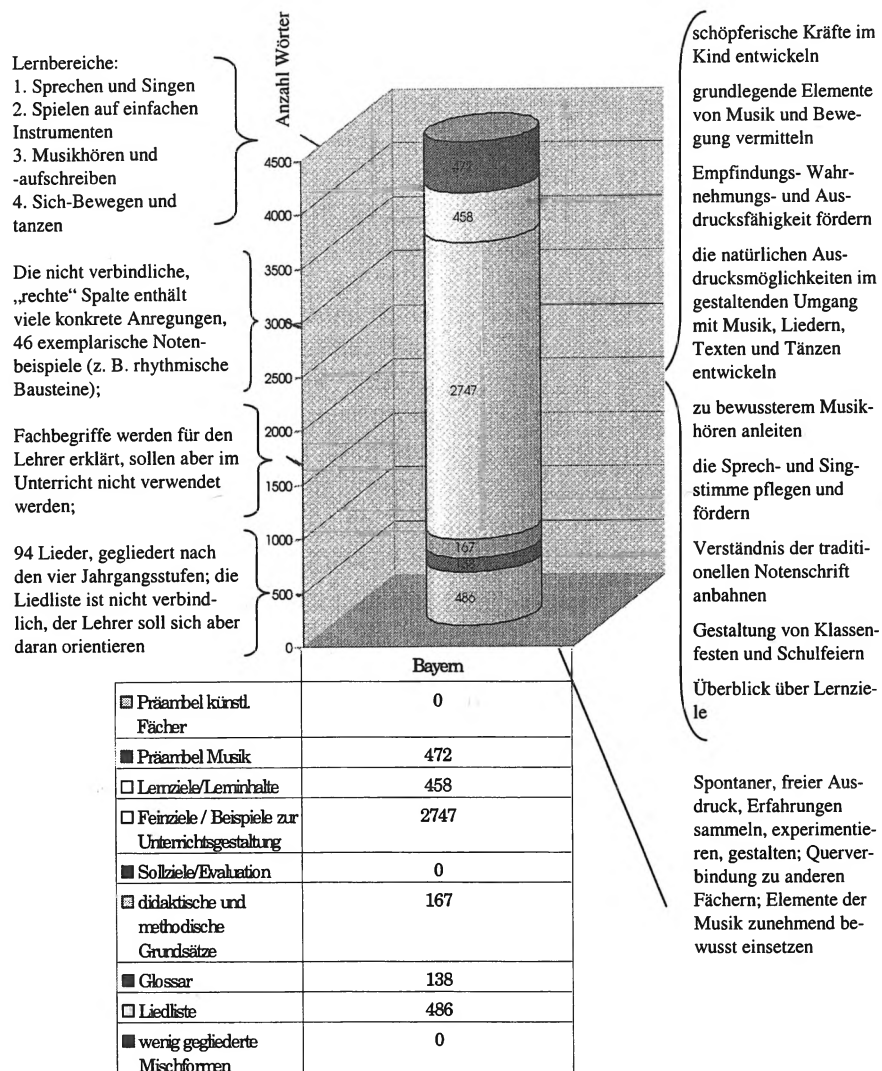


Abbildung 1: Strukturgrafik (Beispiel Bayern)

Vektorengrafik

Sie veranschaulicht die Aussagen der Präambel zum Musiklehrplan, die zuvor mittels der Präambeltabelle (hier nicht dargestellt) erhoben wurden und will mittels Vektoren die Beziehungen der Einzelaspekte (Kind, Musik, Schule, Musikunterricht als Überschneidungsbereich und Gesellschaft) untereinander verdeutlichen. Subjekt des Musikunterrichts ist das Kind mit Bezügen zu den Bereichen Schule und Musik, die ihrerseits wieder durch die Gesellschaft bedingt sind. Für den Musikunterricht steht in der Grafik die Schnittmenge aus Schule und Musik. Weiter sind thematisiert außerschulische Musik (in der Grafik rechts) und alle schulischen Belange außerhalb des Musikunterrichts (in der Grafik links). Abbildung 2 zeigt die Anwendung der Vektorengrafik am Beispiel Luxemburg.

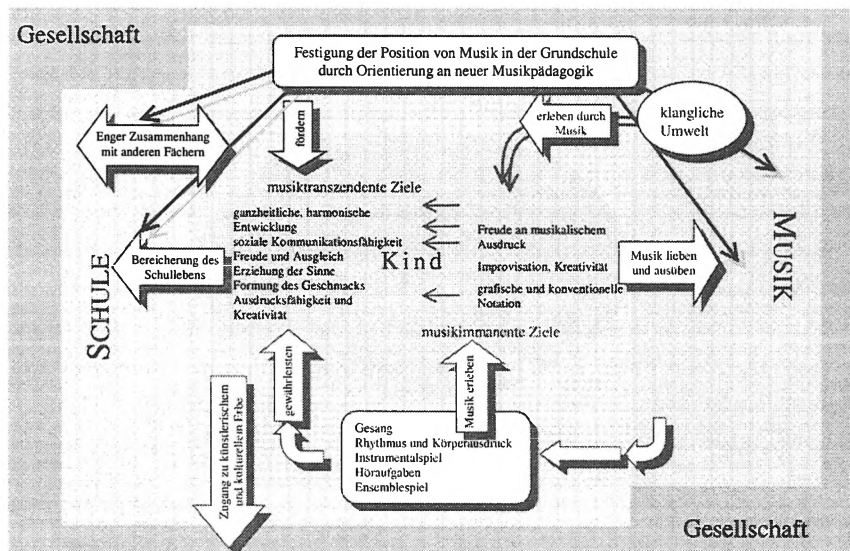


Abbildung 2: Vektorengrafik (Beispiel Luxemburg)

Dreidimensionale Lernzielmatrix

Aufbauend auf den Ansätzen von Ralf Meißner (1996) und eigenen Vorarbeiten (1997) sollte mit der Konstruktion einer dreidimensionalen Lernzielmatrix der Versuch unternommen werden, ein für die Analyse der Kernteile von Musiklehrplänen geeignetes Instrument zu erstellen. Dieses Instrument sollte eine

möglichst umfassende Darstellung der Verknüpfung Subjekt - Objekt in den Lernzielformulierungen ermöglichen: Anhand der Zuordnung der einzelnen Lernziele und -inhalte zu den Kategorien der Matrix, der Kodierung, kann aufgezeigt werden, in welche Beziehung das Subjekt Mensch zum Objekt Musik tritt. Dabei stehen für das lernende Subjekt zwei Themenfelder, die aufeinander bezogen bzw. miteinander kombiniert werden können: musikbezogene Umgangsweisen und Kompetenzbereiche. Für die Sache Musik stehen die beiden Themenfelder Musikarten und Musikaspekte. Dieses Modell greift außer den genannten musikpädagogischen auch den allgemein didaktischen Ansatz Dietrich Lemkes (Lemke 1981) auf, der in seiner zweidimensionalen Matrix den kognitiven Operationen auf der Subjektseite inhaltliche Kategorien der Objektseite gegenüberstellt. Der große Vorteil der Mehrdimensionalität der Matrix im Gegensatz zu eindimensionalen Zuordnungen (wie etwa bei Heide- lind Ockert 1986) besteht darin, dass die Differenziertheit sowohl der musik- bezogenen Umgangsweisen und Kompetenzbereiche als auch der Musikarten und -aspekte durch die Verknüpfung dieser Bereiche miteinander dargestellt werden kann. Daher kann auf eine ausufernde Terminologie verzichtet werden: Wo andere Systematiken für jede mögliche Art der Kombination von Aspekten einen eigenen Begriff benötigen, muss in der dreidimensionalen Matrix jeder Begriff nur jeweils einen Aspekt aufzeigen können, andere Aspekte des- selben Lernzieles können durch eine Zuordnung zu Kategorien anderer The- menfelder in Verknüpfung und Ergänzung dazu dargestellt werden.

Ein gravierendes Problem von Lehrplananalysen, auf das schon Ralf Meißner hinweist (Meißner 1996, S. 171), betrifft die Zuordnung der Lernziele zu den einzelnen Kategorien: Diese ist nicht immer zweifelsfrei möglich. Die Frage dabei ist, ob nur jene Aspekte der Lernziele kodiert werden sollen, die *expressis verbis* genannt sind oder ob jedes Lernziel interpretativ so ergänzt werden muss, dass sein gesamter zugrundeliegender Sinn zum Ausdruck kommt (auch wenn er so nicht wörtlich fixiert ist). Ersteres Vorgehen - Berücksichtigung nur von *expressis verbis* genannten Lernzielaspekten - führt zu einer Verkür- zung und damit Verzerrung und Missinterpretation der Lernziele, zu einem Rumpfprofil, denn oftmals sind Sachverhalte in Texten implizit gemeint, je- doch nicht explizit formuliert. Sie müssen aus dem Sinnganzen des Kontextes erschlossen werden. Eine interpretative Ergänzung der Lernziele wiederum birgt die Gefahr der Profilverwischung: Jeder Interpretierende legt das Lern- ziel gemäß seinen persönlichen Erfahrungen, Präferenzen und Wertungen aus und gelangt so zu einer subjektiven Sinndeutung. Das würde schließlich dazu führen, dass die so ermittelten nationalen Lehrplanprofile stark von subjektivi-

von Faktoren des Interpretierenden beeinflusst und somit nicht objektiv wären (vgl. dazu Kraemer/Schlegel 1999, S. 118). Die Grafik (Abbildung 3) verdeutlicht dieses Problem.

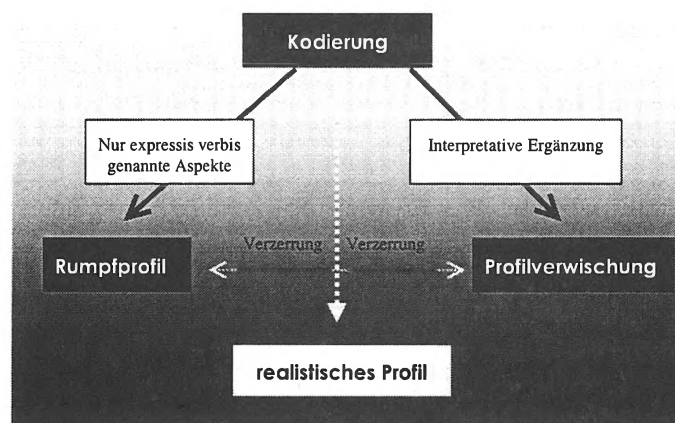


Abbildung 3: Zuordnungsproblematik zwischen Rumpfprofil und Profilverwischung

Ein Beispiel dazu: Im Lernbereich „Gesang“ führt der luxemburgische Lehrplan für die Mittelstufe folgendes Lernziel an: „Erlernen von mindestens 10 Liedern unterschiedlicher Herkunft (Luxemburg, Frankreich, Deutschland,...)“ (Luxemburg S. 14). Zweifelsfrei kann als inhaltliche Komponente „Lied“ in der Matrix kodiert werden. Da Mehrstimmigkeit nicht genannt wird, ist es als „Lied - einstimmig“ zu kodieren. Die Kategorie „Musik anderer Länder“ ist ebenfalls zu wählen, weil auf unterer Lehrplanebene als Beispiele Lieder aus Frankreich und Deutschland genannt sind. Außerdem wird noch zusätzlich aus dem Kontext klar, dass mit „Lieder unterschiedlicher Herkunft“ solche aus dem Ausland gemeint sind, denn im vergleichbaren Lernziel der Unterstufe heißt es: „Erlernen von mindestens 10 Liedern pro Schuljahr (bevorzugt solche, die aus Luxemburg stammen)“ (Luxemburg S. 4). Als Weiterführung dieses Lernzieles sind dann Lieder unterschiedlicher, d. h. nicht luxemburgischer Herkunft gemeint.

Aber wie ist „erlernen“ zu kodieren? Dem strengen Wortsinn nach wäre es nur als „erkennen/kennen“ unter „Nachdenken über Musik“ zu kodieren, denn es wird im Text nicht gesagt, dass das Lied auch gesungen werden soll. Prinzi-

piell ist es ja auch denkbar, Lieder zu „lernen“, ohne sie zu singen, also etwa durch Auswendiglernen des Textes, Arbeit mit dem Notentext etc. (Lied erarbeiten statt ersingen). Mit einer Kodierung unter „gesanglich/vokal/gestalten“ würde man also bereits eine Interpretation vornehmen: Man würde annehmen, dass das Lied gesungen werden soll, auch wenn im Text dazu kein Hinweis zu finden ist. In diesem Fall allerdings müsste man konsequenterweise auch noch weitere Interpretationen vornehmen: Wer singt, hört auch (→ Kodierung unter „hören“), er bewegt sich möglicherweise (→ Kodierung unter „Bewegung“), er liest vielleicht Noten (→ Kodierung unter „konventionelle Notenschrift“), er lernt ferner etwas über „Parameter“, „Form“, „Realisation“, „Wirkung“ und (bei Musik anderer Länder) beispielsweise auch über „Gesellschaft“ (→ Kodierung jeweils unter den genannten Musikaspekten), und es ließen sich noch - abhängig von den Vorstellungen des Interpretierenden - andere Kodierungsmöglichkeiten finden.

An dem Beispiel wird deutlich, dass sowohl eine Reduzierung der Bedeutung des Lernzieles auf seinen expliziten Wortlaut wie auch eine interpretative Ergänzung auf der Basis der persönlichen Wertung des Interpretierenden zu einer Verzerrung der Aussagen führt. Diesem Problem konnte auf zweifache Weise begegnet werden:

Kombination von interpretativer und wortgetreuer Kodierung

Die Themenfelder musikbezogener Umgangsweisen auf der einen Seite (Mensch) und Musikarten sowie Musikaspekte auf der anderen Seite (Musik) bilden zusammen eine zweidimensionale Matrix, so wie sie auch bei Ralf Meißner (Meißner 1996a, S. 80) und Clemens M. Schlegel (Schlegel 1997, S. 51) zum Einsatz kommt. Zunächst werden nun Lernzielaussagen in dieser zweidimensionalen Ebene ihrem exakten Wortlaut entsprechend (ohne jegliche interpretative Ergänzung) kodiert. Bei dem Beispiel aus dem Luxemburger Lehrplan - „Erlernen von mindestens 10 Liedern unterschiedlicher Herkunft (Luxemburg, Frankreich, Deutschland ...)“ würde also zunächst nur „einstimmiges Lied“, „Musik anderer Länder“ und „erkennen/kennen“ kodiert (f-o/17).

Anhand der Frage, welche Kompetenzen des Schülers angesprochen sind, muss das analysierte Lernziel seinem Sinn entsprechend interpretiert werden. Der Interpretierende muss aufgrund seiner Kenntnis musikpädagogischer Realität prüfen, welche Kompetenzbereiche das Lernziel umfasst, welche Kompe-

tenzen also zu seiner Erreichung nötig sind oder gefördert werden sollen: kognitive, affektive, psychomotorische, soziale, ästhetische, expressive, kreative, explorative, transformative oder sonstige Kompetenzen. Im nächsten Schritt muss diese Erkenntnis nochmals an den Text herangetragen werden. Alle jene möglichen Kompetenzbereiche, für die der Text dem Sinn nach Hinweise gibt, sind schließlich zu kodieren. Bei dem Beispiel aus Luxemburg bedeutet das: Kompetenzbereich I (kognitiv/reflexiv, weil Liedtexte gelernt werden, Informationen über andere Länder erworben werden, ev. auch mit Notentext gearbeitet wird), Kompetenzbereich V (ästhetisch/rezeptiv, weil das Hören Wessenselement des Singens ist), Kompetenzbereich VI (expressiv/reproduktiv, weil vorgegebene Musik reproduziert und dabei ausdrucksvoll gestaltet wird). Andere Kompetenzbereiche wie etwa II (affektiv/valuativ) oder IV (sozial/kommunikativ) wären zwar denkbar, für eine Kodierung müsste sich aber im Text irgend ein Hinweis finden (etwa das persönliche Lieblingslied nennen → affektiv/valuativ, Lieder gemeinsam singen → sozial/kommunikativ). Da sich solche Hinweise in unserem Beispiel des Luxemburger Lehrplans nicht finden, ergeben sich somit für das genannte Lernziel die Koordinaten: f-o/17/I-V-VI. Auf zweidimensionaler Ebene ist also festgehalten, was *expressis verbis* im Lernziel genannt wird (hier z. B. nicht gesanglich Gestalten), trotzdem wird das Lernziel auch sinngemäß richtig kodiert (in diesem Fall: auch *expressiv/reproduktiv* gestalten, also singen). Es bleibt trotz interpretativer Deutung des Lernziels klar ersichtlich, welche Kategorienzuordnungen dem exakten Wortlaut entsprechen - nämlich jene in den Themenfeldern musikbezogene Umgangsweisen, Musikarten und Musikaspekte.

Kernaussage und exemplarische Ergänzung

Falls zu Lernzielen Beispiele oder Hinweise zur Unterrichtsgestaltung angegeben sind, werden solche nicht verbindlichen Ergänzungen eigens kodiert. Die Koordinatenangaben werden dann in Klammern gesetzt, die Kodierung in der Matrix unterscheidet sich in der Form (liniertes Quadrat) von den Punkten der Kernaussage (volles Quadrat). So wird die in der Matrix erfasste Aussage konkreter, aber dennoch bleibt klar ersichtlich, was die verbindliche Kernaussage des Lernzieles ist. Ein Beispiel dazu aus dem irischen Lehrplan:

„Das Kind soll befähigt werden, mit zunehmender Stimmbeherrschung und Selbstvertrauen eine wachsende Anzahl an Liedern zu kennen und zu singen.
Auszählreime und -spiele, volkstümliche Melodien, ‚Mitmach-Lieder‘,

amhráin Ghaeilge, populäre Melodien, Themen aus Fernsehen und Radio.
(Irland S. 18; die exemplarische Ergänzung ist kursiv geschrieben)

Die Kernaussage („Lieder kennen und singen“) wird unter folgenden Koordinaten kodiert:

- f (Lied), weil als Lerninhalt Lieder angegeben sind;
- 17 (kennen/erkennen), weil das Lernziel verlangt, Lieder zu kennen;
- 2 (gesanglich Gestalten), weil die Lieder gesungen werden sollen;
- I (kognitiv/reflexiv), weil die Formulierung „Lieder kennen“ nahe legt, dass die Lieder wenigstens teilweise auswendig gekonnt werden sollen;
- VI (expressiv/reproduktiv), weil die Schüler die Lieder gesanglich ausdrucksvoll gestalten sollen;
- III (psychomotorisch), weil Stimmbeherrschung die körperliche Beherrschung des Stimmapparates (Tongenerator, Ansatzrohr, Zwerchfellmuskulatur) voraussetzt;
- X (umfassende/sonstige), weil Selbstvertrauen eine kategorienübergreifende Kompetenz ist.

Zu dieser Kernaussage werden Beispiele genannt, die als exemplarische Ergänzung eigens kodiert werden:

- h (Spiele mit Gesang) für Auszählreime und -spiele sowie Mitmach-Lieder;
- b (Volksmusik) für volkstümliche Melodien sowie die irische Melodie *amhráin Ghaeilge*;
- c (Pop/Rock/Jazz), weil populäre Melodien vorgeschlagen werden;
- e (Film-/Werbemusik) für Themen aus Fernsehen und Radio;
- s (Form/Struktur), weil die Verwendung pentatonischer Melodien als formales Element vorgeschlagen wird;

Diese Kodierung hat also die Koordinaten f (h-b-c-e-s)/17-2/I-III-VI-X. Die Grafik (vgl. Abb. 4) veranschaulicht das Lernziel optisch. Die Kodierung der Lernziele und exemplarischen Ergänzungen geschieht in Form von farbigen Quadraten, die in die Matrix eingetragen werden: Die Koordinaten geben die Aussage an, die Form (volles oder liniertes Quadrat) sagt, ob es sich um ein verbindliches Lernziel oder um eine exemplarische Ergänzung handelt, und die Farbe³ repräsentiert den Kompetenzbereich. Zusätzlich zur Farbe verweist auch die Position des Punktes innerhalb des Matrixfeldes auf die Kompetenzbereiche: So ist ein Punkt für „kognitiv/reflexiv“ beispielsweise immer im lin-

3 Aus drucktechnischen Gründen hier nicht ersichtlich.

ken oberen Eck des Feldes, für „affektiv/valuativ“ rechts daneben usw. Ein Vorteil dieser grafischen Darstellungsform liegt in der Möglichkeit, die Struktur von Lernzielen optisch sichtbar zu verdeutlichen. Anhand der Anzahl der vergebenen Punkte (Verknüpfungsdichte) sowie der unterschiedlichen angesprochenen Kompetenzbereiche (Farben) ist die Komplexität eines Lernziels sofort ersichtlich.

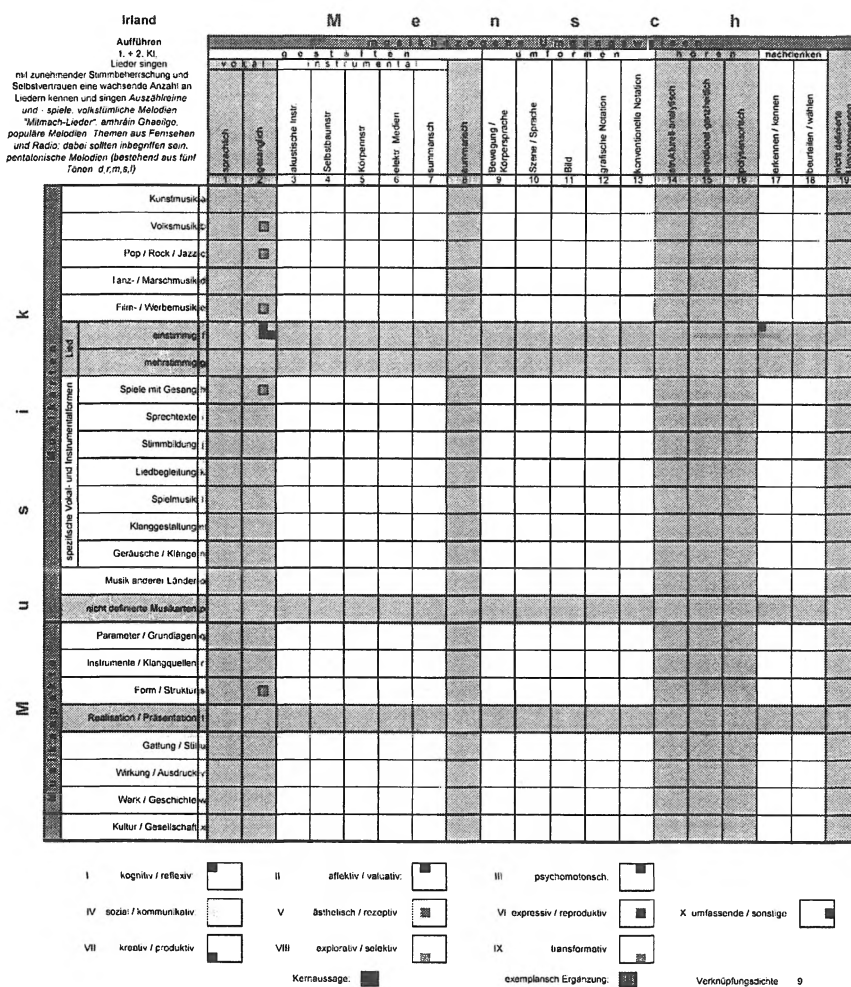


Abbildung 4: Kodierung der Kernaussage und der exemplarischen Ergänzung (Beispiel aus dem irischen Lehrplan)

Noch anschaulicher als die Darstellung in Abbildung 4 ist die dreidimensionale Darstellung des genannten Lernzieles. Wir sehen in vier Ebenen übereinander die Kompetenzbereiche kognitiv/reflexiv (blau⁴, unterste Ebene), psychomotorisch (grün, zweite Ebene), expressiv/reproduktiv (rosa, dritte Ebene) und umfassende/sonstige (schwarz, oberste Ebene). An der vorderen Schmalseite sind die musikbezogene Umgangsweise *gesanglich Gestalten* und dahinter *erkennen, kennen* dargestellt. An der Längsseite sind von vorne nach hinten zunächst der Musikaspekt *Form/Struktur*, dann die Musikarten *Spiele mit Gesang*, *Lied*, *Film-/Werbemusik*, *Pop/Rock/Jazz* und *Volksmusik* angeordnet. Kernaussagen des Lernzieles sind als volle Würfel, exemplarische Ergänzungen als gestreifte Würfel dargestellt. Das Lernziel spricht in seiner Kernaussage die Musikart *Lied* an, und zwar mittels der musikbezogenen Umgangsweisen *erkennen/kennen* und *gesanglich Gestalten*. Letzteres umfasst drei Kompetenzbereiche, nämlich den psychomotorischen, den expressiven/reproduktiven und umfassenden/sonstigen. Erkennen/kennen betrifft einen Kompetenzbereich, nämlich den kognitiv/reflexiven.

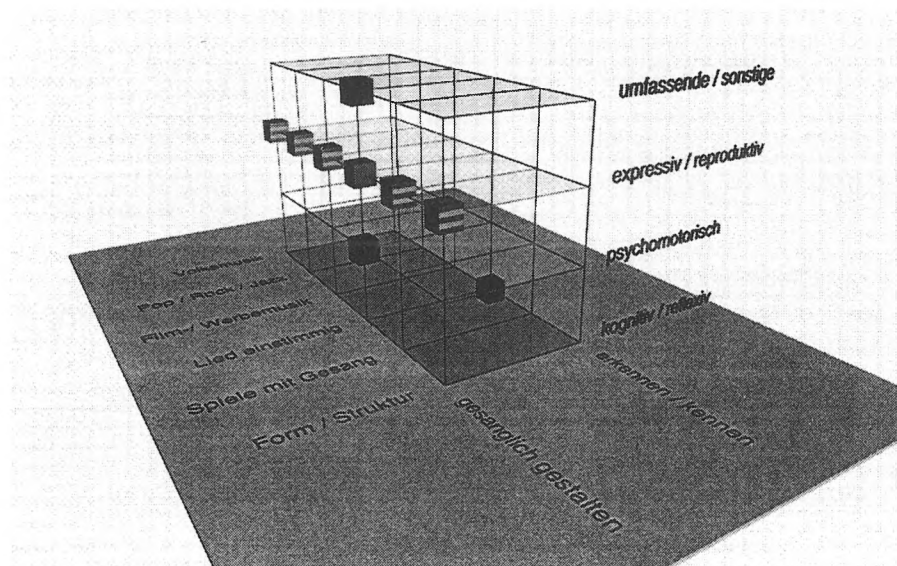


Abbildung 5: Dreidimensionale Darstellung eines Beispiellernzieles aus dem irischen Lehrplan

⁴ Im Druck schwarz-weiß wiedergegeben.

Analysiert man auf die oben beschriebene Weise jedes einzelne Lernziel, so erhält man eine große Fülle an Datenmaterial, das in vielfältiger Weise ausgewertet werden kann. Damit kann ein äußerst differenziertes Profil jedes analysierten Lehrplans gezeichnet werden, außerdem dienen die Daten dem Lehrplanvergleich. In diesem Beitrag kann aus Platzgründen auf diesen Punkt nicht näher eingegangen werden. Es sollen jedoch noch einige weitere methodische Ansätze aufgezeigt werden.

Grad der Offenheit

Je nach dem, wie viel Freiraum ein Lehrplan für die konkrete Unterrichtsgestaltung in intentionaler, inhaltlicher und methodischer Hinsicht sowie in Hinblick auf zu verwendende Medien, auf die Evaluation des Unterrichts und die Sequenzierung der Themen lässt, spricht man von offenen oder geschlossenen Lehrplänen. Dabei handelt es sich nicht um zwei exakt definierte Lehrplantypen, sondern eher um die Pole eines Kontinuums. Die analysierten nationalen Lehrpläne entsprechen graduell eher dem einen oder dem anderen Pol. Um feststellen zu können, wie nun die einzelnen Lehrpläne in diesem Kontinuum einzustufen sind, müssen „offene“ und „geschlossene“ Textstellen in den Lehrplänen identifiziert und quantifiziert werden. Mit „offenen“ Textstellen sind Passagen gemeint, die Aussagen auf hohem Abstraktionsniveau formulieren und so entsprechend großen Interpretationsspielraum bei der Umsetzung in konkrete Unterrichtsabläufe lassen. Solche Texte sind in der Regel Präambeln (zu künstlerischen Fächergruppen, zum Musiklehrplan, zu einzelnen Lernbereichen), didaktische Grundsätze, fallweise können das auch Angaben zur Evaluation sein, sofern es sich dabei um allgemeine Beurteilungsgrundsätze (wie etwa beim irischen Lehrplan) und nicht um Mindestanforderungen (wie im schwedischen Lehrplan) handelt. „Geschlossene“ Textstellen sind Passagen, die konkrete, meist verbindliche Angaben in intentionaler, inhaltlicher oder methodischer Hinsicht sowie in Bezug auf die Sequenzierung der Inhalte machen. Dazu gehören Lernziele und -inhalte, Liedlisten, Erklärung von Fachbegriffen und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung. Letztere sind zwar nicht verbindlich, weisen aber einen hohen Konkretheitsgrad auf und sollen dazu dienen, direkt auf die Unterrichtsgestaltung einzuwirken. Aus dem Verhältnis der offenen zu den geschlossenen Textstellen, gemessen am pro-

zentualen Textanteil, lässt sich der Grad der Offenheit eines Lehrplans errechnen.

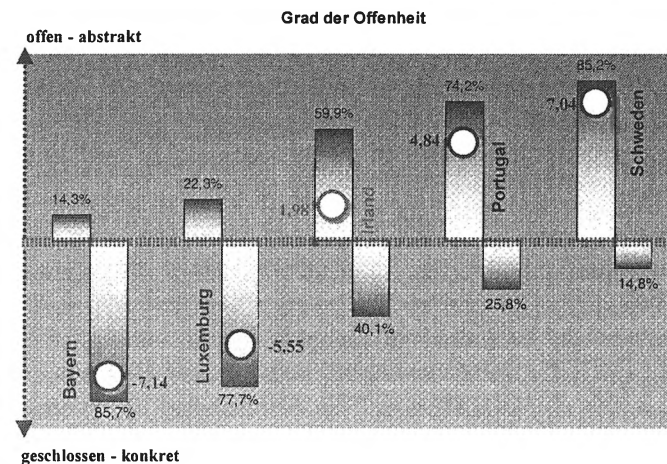


Abbildung 6: Grad der Offenheit der analysierten Lehrpläne

In der oberen Diagrammhälfte ist der Umfang der offenen Textstellen (in Prozent des Gesamttextes), in der unteren der Umfang der geschlossenen Textstellen wiedergegeben. Die Markierung (○) bezeichnet den Offenheits-Quotienten Ω . In die Berechnung fließen folgende Werte ein: Umfang der offenen Textstellen (o), Umfang der geschlossenen Textstellen (g), Gesamtumfang des Textes (x). Der Offenheits-Quotient Ω ergibt sich aus folgender Berechnung:

$$\Omega = \frac{10 \, o - 10 \, g}{x}$$

Lehrpläne mit Ω -Werten zwischen -2 und +2 können als ausgeglichen bezeichnet werden, das heißt, sie weisen in etwa gleich große offene wie geschlossene Textteile auf.

Lernbereiche im Überblick

Ein direkter Vergleich der Lernbereiche ist problematisch. Auch wenn Lernbereichsbezeichnungen ähnlich lauten, ist damit noch nicht ausgesagt, ob sie intentional und inhaltlich kongruent sind, also dieselben musikbezogenen Umgangsweisen, Musikarten etc. thematisieren. Ein Ansatzpunkt für eine Vergleichsmöglichkeit ergibt sich jedoch, wenn man ein unabhängiges Be-

zugssystem als Vergleichsbasis heranzieht. In der vorliegenden Studie wurden die fünf vorrangigen musikbezogenen Umgangsweisen nach Dankmar Venus bereits ausführlich besprochen. Es sind dies

- Produktion von Musik (Komposition, Improvisation)
- Reproduktion von Musik (vokal - instrumental, solistisch - chorisch)
- Rezeption von Musik (Hören von selbst produzierter und nicht selbst produzierter Musik, live oder technisch vermittelt)
- Transposition von Musik (in Bewegung, Sprache, Bild)
- Reflexion über Musik (vgl. Venus 1984, S. 21f.)

Bezugnehmend auf diese bis heute gültige grundlegende Systematik sollen die Begriffe „Musik machen“, „Musik erfinden“, „Musik hören“, „Wissen über Musik“ und „Musik umformen“ als unabhängiges Bezugssystem für einen Vergleich der Lernbereiche dienen.

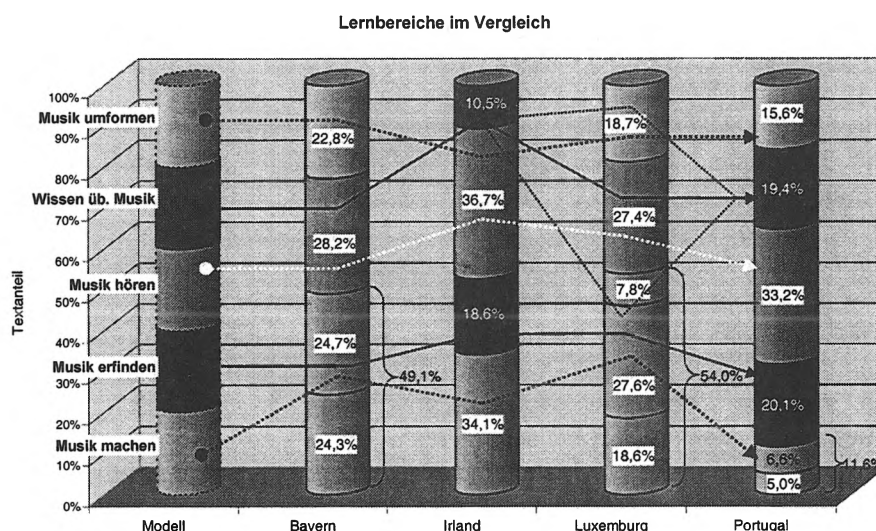


Abbildung 7: Vergleich der Lernbereiche, gemessen am Textanteil

Die Grafik zeigt auf der linken Seite das Bezugsmodell (mit gleichmäßiger Verteilung der Lernbereiche). Die Vektoren geben für jeden der vier Lehrpläne (Schweden ist nicht vertreten, weil der Lehrplan keine Lernbereiche aufweist) an, in welchen Lernbereich die Entsprechung gemäß den Modell-Lernbereichen zu suchen ist. So ist beispielsweise „Musik erfinden“ im bayerischen und luxemburgischen Lehrplan kein eigener Lernbereich, entspre-

chende Lernziele finden sich aber im Bereich „Musik machen“. Der Vektorverlauf zeigt das an, indem der Vektor „Musik erfinden“ den bayerischen und luxemburgischen Lehrplan im Bereich „Musik machen“ durchquert.

Die Grafik zeigt, dass der Bereich „Musik hören“ in allen vier Lehrplänen mit ähnlichen prozentualen Textanteilen⁵ vertreten ist. Ebenfalls in allen vier Lehrplänen vertreten ist „Musik machen“, allerdings in sehr unterschiedlichem Ausmaß: Der bayerische Lehrplan widmet diesem Bereich zwei Lernbereiche („Sprechen und Singen“, „Spielen auf einfachen Instrumenten“), der portugiesische ebenfalls zwei („Die Stimme“, „Instrumente“) und der luxemburgische drei („Gesang“, „Instrumentalspiel“, „Musik im Ensemble“). Der Bereich „Wissen über Musik“ ist nur im irischen („Grundbegriffe“) und im portugiesischen Lehrplan („Grafische Darstellung von Musik“) als eigenständiger Lernbereich vertreten. Dabei deutet die Lernbereichsbezeichnung an, dass mit diesem Lernbereich im portugiesischen Lehrplan vor allem die Kenntnis verschiedener Notationsformen, im irischen das Verständnis für grundlegende musikalische Parameter (Tonhöhe, Tondauer, Tempo, Metrum, Lautstärke etc.) angebahnt werden soll. Ebenfalls nur im irischen und im portugiesischen Lehrplan gibt es eigenständige Lernbereiche zur Umgangsweise „Musik erfinden“: Im irischen ist es der Lernbereich „Composing“ („Komponieren“), im portugiesischen „Expresao e Criacao Musical“ („Musikalische Ausdrucksfähigkeit und Kreativität“). Auch hier wird durch die Lernbereichsbezeichnung der Unterschied markiert: Sind im irischen improvisatorische und kompositorische Aktivitäten im engeren Sinne gemeint, so werden im portugiesischen Lernbereich verschiedene, vor allem auch bewegungsmäßige Ausdrucksformen mit einbezogen. „Musik umformen“ ist in allen außer dem irischen Lehrplan ein eigener Lernbereich, wobei damit vorrangig das Umsetzen von Musik in Bewegung gemeint ist. Lernziele dieses Bereichs sind im irischen Lehrplan v. a. unter „Musik hören“ („Listening and Responding“) berücksichtigt. Insgesamt gleicht der portugiesische Lehrplan von seiner Lernbereichsverteilung dem Modell nach Venus am meisten.

5 Gemessen in Wörtern

Literatur

- Jeismann, K. E./Schönemann, B. (1989): Geschichte amtlich. Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer. Analyse, Vergleich, Kritik. Frankfurt
- Kraemer, R.-D./Schlegel, C. M. (1999): Forschungsmethodische Probleme einer vergleichenden Analyse der curricularen Pläne zum Musikunterricht in Europa. In: Knolle, N. (Hrsg.): Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben. Essen
- Lemke, D. (1981): Lernzielorientierter Unterricht - revidiert. Frankfurt am Main
- Meißner, R. (1996): Musikunterricht als Netzwerk. Kassel
- Ministère de l'Éducation nationale (Hrsg.) (1989): Éducation Musicale. Luxembourg
- National Council for Curriculum and Assessment (Hrsg.) (1997): Curriculum for Primary Schools Arts Education. Music. Dublin
- Ockert, H. (1986): Der Musikunterricht in den Grundschulen deutschsprachiger Länder in Westeuropa (Bundesrepublik Deutschland, Bundesrepublik Österreich, Schweiz). Eine vergleichende Untersuchung musikdidaktischer Konzepte von 1970 bis 1980 anhand von Richtlinien und Lehrmitteln. Frankfurt/Main
- Schlegel, C. M. (1997): Curriculare Pläne für Musik im Vergleich. Universität Augsburg
- Schlegel, C. M. (2001): Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse. Augsburg

Clemens M. Schlegel
Thuillestr. 67
81247 München
e-mail: clemens.schlegel@phil.uni-augsburg.de